Cuadernos de EDUCACIÓN

Segunda edición

El reto de la Formación Docente

Aurora Lacueva
Compiladora

Magaldy Téllez • Nacarid Rodríguez Trujillo
Aurora Lacueva • Doris Córdova • Javier García-Calvo
Rosa Amaro de Chacín • Zoraida B. Sayago

Editorial Laboratorio Educativo

El reto de la Formación Docente

El reto de la Formación Docente

Aurora Lacueva
Compiladora

Magaldy Téllez • Nacarid Rodríguez Trujillo
Aurora Lacueva • Doris Córdova • Javier García-Calvo
Rosa Amaro de Chacín • Zoraida B. Sayago

Editorial
Laboratorio
Educativo

© Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 2014
Avda. Principal de El Bosque
Edificio Pichincha Piso 6, Ofic. 63
Chacaíto – Caracas 1067 A
Aptdo. 63.050
Venezuela
Tel.: 952 61 50 – 952 65 30 Fax: 952 65 30
e–mail: labeducativo@cantv.net
http://www.laboratorioeducativo.com.ve

ISBN (Ebook): 978-980-251-292-8
ISBN: 978-980-251-206-5
DL: lf601200937092

Quedan rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita de los titulares del «copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Índice

Presentación **7**

Educación, comunidad y libertad **15**
Notas sobre el educar como experiencia ética y estética
Magaldy Téllez

Retos de la formación de docentes.
El caso de Venezuela **37**
Nacarid Rodríguez Trujillo

Formar docentes para una mejor escuela **65**
Aurora Lacueva

El pensamiento pedagógico de los
estudiantes de educación **101**
Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados
de la Universidad Central de Venezuela
Doris Córdova

Los principios pedagógicos en cursos de
actualización docente disponibles en la web **143**
Javier García-Calvo

Una experiencia de formación docente con la aplicación del Sitio Web "Investigación Didáctica" 169
Rosa Amaro de Chacín

Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas 193
Implicaciones en las prácticas profesionales docentes
Zoraida B. Sayago

Sobre las autoras y autores 223

Presentación

La formación docente es uno de los factores claves hacia el logro de una educación de calidad para todas y todos. Podemos y debemos elevar el nivel de nuestra educación inicial, primaria y media y para lograrlo podemos y debemos alcanzar nuevas cotas en nuestros programas de formación docente. No es una aspiración difusa y remota: es factible –y urgente- preparar docentes más alertas antes las necesidades de las mayorías, conscientes de su responsabilidad social, y capaces de propulsar una enseñanza cada día más democrática, y más estimuladora de la investigación, la criticidad, la creatividad y el compromiso solidario. Pero ello exige profundizar la reflexión sobre la mejor preparación de los educadores y educadoras, así como diseñar iniciativas potentes en el campo, iniciativas que han de llevarse a la práctica y evaluarse sistemáticamente, para estructurar así en ciclos sucesivos de reflexión y acción esfuerzos de formación cada vez más pertinentes, profundos y poderosos. Desde luego que la formación docente no es el único elemento en la consecución de una mejor escuela, pero sí resulta uno de los fundamentales.

En este libro se recogen algunos trabajos que contribuyen al necesario esfuerzo por pensar y construir una formación docente de mayor calidad. Resultando dis-

tintas las perspectivas y planos de abordaje de las y los autores, y no siendo necesariamente coincidentes sus posiciones en torno al tema, sus textos van iluminando diferentes facetas de la situación, van llamando nuestra atención sobre diferentes necesidades y posibilidades, y van estimulando así nuestra reflexión, y apoyando de alguna manera el desarrollo de nuestras propias propuestas y emprendimientos.

El escrito de Magaldy Téllez abre el libro con una consideración problematizadora sobre el educar como experiencia ética y estética. Nos invita a una deslegitimación de lo dado: el buen profesor no es aquel que a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado, que obtura la aventura de la búsqueda; citando a Heidegger, la autora nos recuerda que el verdadero maestro produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. Téllez remarca la imposibilidad de transmitir la totalidad de la cultura, la imposibilidad del aprendizaje sin deseo, la imposibilidad de transmitir un saber que se considera adecuado y necesario para el otro. Y nos llama a pensar y practicar de otro modo la pedagogía, hacia lo que quizás podría llamarse la pedagogía del encuentro: una iniciación sin término en el conocimiento del misterio de lo nuevo, dentro de un ámbito de libertad. El capítulo desarrolla así planteamientos que ahondan en lo más profundo del sentido del educar y del papel vital y vitalizador de quien verdaderamente educa.

El trabajo de Nacarid Rodríguez nos convoca a considerar importantes retos en torno a la formación de docentes. La autora puntualiza que existen retos derivados de los avances científicos y tecnológicos y también otros que surgen de la situación del sistema esco-

lar. Posteriormente, Rodríguez ofrece relevantes orientaciones acerca de la dirección deseable que deben tomar los cambios. Así, nos propone avanzar del docente tecnólogo al docente crítico, de la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum, de la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica, de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, y del docente aislado a los docentes en colectivo.

Entrando en un nivel más específico, Aurora Lacueva plantea a las instituciones formadoras algunas propuestas, en el sentido de preparar docentes "para una mejor escuela": conocer las escuelas, formar docentes de calidad gracias a una actividad pedagógica de calidad, generar prácticas profesionales y tesis propias de docentes-investigadores, fomentar una preparación cultural amplia de los futuros y futuras docentes, asegurar una buena base material de trabajo, organizar y gestionar adecuadamente la institución formadora en cuanto a personal y planes de estudios, y enseñar valores a partir de la experiencia viva. Para cada caso, la autora puntualiza diversas líneas de acción. Pues la mejor formación docente no es asunto sencillo, de unas pocas modificaciones aisladas, sino exigencia compleja de múltiples cambios en diversos ámbitos, todos orgánicamente interconectados y mutuamente reforzados.

¿Cómo mejorar la formación de docentes sin conocer a las personas que se quiere formar? Necesitamos saber más acerca de quiénes son los estudiantes de la carrera docente, qué hacen y qué piensan: de esta manera, el diálogo formativo con ellas y ellos puede ser más significativo y fecundo. El artículo de Doris Córdova ofrece pistas en esa dirección: se trata de una investigación de campo sobre el pensamiento pedagógico de los estudiantes de la carrera docente en una institución

universitaria venezolana. La metodología aplicada es una entre un abanico de opciones que, en conjunto, pueden ayudarnos mucho a alcanzar lo que se aspira. Seguramente otros investigadores e investigadoras encontrarán útil la experiencia de Córdova como base para nuevas indagaciones. Por otra parte, los resultados obtenidos empiezan a arrojar luz sobre esta área poco trabajada entre nosotros. Nos llama la atención que se manifiesta entre los estudiantes de la carrera docente investigados, más de la mitad de ellos y ellas docentes ya en ejercicio, un pensamiento pedagógico en buena medida amplio y democrático, favorecedor del trabajo colaborativo, de la investigación estudiantil, y de la participación de los discentes en el gobierno de la escuela. Reconocedor también de la necesidad de atención a la afectividad de los alumnos y alumnas, y alejado de explicaciones innatistas y poco esperanzadas acerca del fracaso escolar. No parece que la práctica pedagógica predominante esté acorde con este pensamiento, pero no deja de ser auspicioso que el mismo esté presente entre los educadores en formación. Probablemente, ya los estudiantes de la carrera docente no piensan como se pensaba hace décadas: hay cambios en sus ideas que pueden impulsar cambios en su práctica de aula, si reciben las orientaciones y apoyos adecuados. Como señala Córdova, valdría la pena indagar de qué manera el currículo transitado por ellos durante su formación universitaria puede influir en su pensamiento y acción.

Las tecnologías de la información y comunicación (TICs), en particular aquellas más modernas, de base electrónica, ofrecen valiosas herramientas para la formación docente inicial y en servicio. Pero no cualquier uso producirá los frutos más deseables: es posible mantener enfoques pedagógicos cerrados y centrados en

rutinas pobres aunque se presenten en formatos de última generación. Resulta por ello relevante profundizar en la teoría y la práctica de la preparación de educadores apoyada en las TICs. Ofrecemos en el libro dos trabajos en torno a este tema. El primero, de Javier García-Calvo, presenta la experiencia de un curso de postgrado dirigido a profesores de inglés, con un primer módulo presencial y otros tres a distancia, y donde se utilizaron herramientas tecnológicas electrónicas como ciberpáginas, listas, *chat* o charla, correo y carteleras. El curso se diseñó siguiendo los siete principios de la buena práctica pedagógica universitaria de Chickering y Gamson, los cuales se orientan hacia una enseñanza activa, cooperativa y exigente, y que son explicados por García-Calvo al inicio del capítulo. Posteriormente, el autor describe los recursos tecnológicos que se pueden usar para cumplir con los principios en un entorno a distancia, aprovechando en este sentido experiencias de otros investigadores y la suya propia en el curso citado. Se aprecia lo ventajoso de un cuidadoso diseño, con adecuado basamento pedagógico, y que trata de aprovechar en lo posible todas las herramientas que ofrece la actualidad para la formación a distancia, más flexible y masificable que la formación totalmente presencial.

El segundo trabajo vinculado con las TICs es el de Rosa Amaro de Chacín, quien considera una experiencia de formación docente inicial con la aplicación de un sitio web: "Investigación Didáctica". En este caso, se describe con detalle el proceso de diseño del sitio web, la estrategia instruccional contemplada y los componentes del ambiente de aprendizaje. Se presenta después la experiencia didáctica en sí, atendiendo a lo realizado encuentro por encuentro, tanto los presenciales como los cumplidos a distancia. Finalmente, se ofrecen

resultados de este trabajo pedagógico, incluyendo los del diagnóstico previo así como la apreciación general del proceso instruccional desde la perspectiva del participante y la valoración del prototipo. La descripción detenida ayuda a apreciar aspectos positivos y aspectos que pueden mejorarse, y ofrece un ejemplo claro de diseño y ejecución.

En el capítulo final del libro, Zoraida Sayago considera un asunto de la mayor importancia en el mejoramiento de la formación de docentes: la colaboración entre universidad y escuelas. La autora, a partir de un estudio de caso, revisa los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre su institución universitaria y las escuelas básicas de su entorno. Se reconoce un problema: la principal característica de los vínculos universidad-escuela ha sido el desencuentro y no la reciprocidad. La reflexión teórica invita a reinventar las prácticas profesionales desde un modelo, como señala la autora, de "resonancia colaboradora": conectando el aprendizaje y la formación universitaria de los estudiantes docentes con las experiencias y necesidades de las escuelas, a través de comunidades de aprendizaje mutuamente construidas. En el texto se esboza el estudio de caso realizado en sus diferentes fases: una primera indagatoria y descriptiva y una segunda de diseño de un nuevo modelo de colaboración. Se resumen los hallazgos de la investigación en su primera fase, los cuales confirman y precisan la necesidad de orientarse hacia nuevas maneras de concebir y desarrollar las prácticas profesionales. Al final del escrito, Sayago ofrece algunas características principales de unas relaciones universidad-escuelas de nuevo tipo, apuntando a la consolidación de un deseable modelo de resonancia colaboradora gracias a la creación de Redes de Escuelas de Desarrollo Profesional, que fortalezcan el intercam-

bio de saberes y proyectos entre escuelas y con la institución universitaria. Este modelo encierra una promesa de estímulo al avance de escuelas y universidad, y de fortalecimiento de una formación docente, tanto inicial como en servicio, cargada de pertinencia social y calidad pedagógica.

Confiamos en que los lectores y lectoras puedan encontrar en los diversos trabajos de esta obra tanto reflexiones teóricas como propuestas y experiencias que les resulten de utilidad en el pensar y el hacer en torno al fundamental tema de la formación docente.

Aurora Lacueva

Educación, comunidad y libertad

Notas sobre el educar como experiencia ética y estética*

Magaldy Téllez

> ...hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos que reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo.
>
> *Gilles Deleuze*

1

La educación constituye en la actualidad uno de los ámbitos más resistentes a la problematización, entendiendo por tal la tarea de interpelación del presente que permite, siguiendo a Foucault, descubrir los estratos sobre los que se asienta una época, levantar las máscaras y develar la trama de poderes, dar cuenta de la constitución de los saberes y de los sistemas de sumisión, para

* Publicado originalmente en *Revista de Pedagogía,* Vol. XXV, n.º 73, pp. 243-260. Caracas, mayo-agosto de 2004.

abrir la posibilidad de convertir nuestra actualidad en problema, para ponerla radicalmente en cuestión.

Los profundos cambios que hoy experimentamos exigen repensar la educación, instituyendo las condiciones para constituirla como problema, es decir, animarnos a desmitificar lo establecido, sacudir hábitos y costumbres, agredir lo sacralizado y re-interrogar a través del ejercicio de la crítica, entendiendo la crítica como el movimiento de deslegitimación de lo dado, con toda la carga de riesgo y posibilidad que ello implica. La crítica erosiona, desnaturaliza, borra las falsas neutralizaciones, remueve lo sedimentado.

La educación puede encerrar un grave peligro cuando creemos que el buen profesor es aquel que a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado, clausurado y sin fisuras, que obtura la incertidumbre, la aventura de la búsqueda y el riesgo del error. Esto se vuelve aún más grave en tanto no se lo experimenta como tal y permanecemos cautivados e indefensos frente a su despliegue de conocimientos, donde toda contradicción es resuelta y las objeciones sólo admiten una respuesta posible. El profesor se sostiene en la seguridad de estar transmitiendo un saber necesario para sus alumnos, un saber que busca despertar en el otro, en el estudiante, un asentimiento embelesado y reposa en la tranquilizadora seguridad que da la autoridad. Ambos, profesor y estudiante, juegan un juego especular: uno pretende que enseña, el otro cree que aprende.

Este juego reposa en la certeza que otorga el hecho de creer que la figura del profesor ocupa el lugar seguro del saber. Y este lugar seguro se relaciona con el hecho de que lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña es fijado por el profesor que se instituye como sujeto omnisciente en ejercicio de una autoridad y

depositario de un saber que la institución impone y que debe ser transmitido a un sujeto ignorado o denegado como ser de deseo. Juego y lugar inscritos en una concepción de la educación deudora de la metafísica de la presencia, definida por la búsqueda de una estructura centrada y fija que remite a un fundamento y a una idea de totalidad capaz de ser representada por el sujeto desde una certidumbre tranquilizadora.

Efectos extremos de esta transmisión disciplinadora aparecen descritos de manera inquietante en la literatura que se rebela contra el miedo como motor de la educación, como queda expresado en la *Carta al padre* de Franz Kafka. En ella, el padre-maestro enseña, marca, señala, designa, y el joven Kafka pierde la palabra frente a un padre despótico:

> ... yo adquirí en tu presencia un modo de hablar entrecortado, tartamudeante...; finalmente me quedé callado, primero acaso por terquedad y más adelante, debido a que en tu presencia no podía ni pensar ni hablar. Y como tú eras el que verdaderamente me educaba, esto repercutió siempre en todos los momentos de mi vida. Cometes en general un curioso error cuando crees que nunca me he sometido a ti... Es más: si te hubiera hecho menos caso, sin duda estarías mucho más contento conmigo... soy el resultado de tu educación y de mi obediencia... fui demasiado obediente y me convertí de hecho en mudo (Kafka, 1983: 26-27).

La pérdida de la palabra es una metáfora del poder y la arbitrariedad en la educación. Frente a los efectos de una educación autoritaria es bueno volver a reflexionar sobre las palabras de Heidegger (1958: 20) cuando nos dice:

> En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender... No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro... produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.

Será necesario, pues, salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo. Situarse en la apertura que nos coloca en la situación de tener que sostener el desasosiego que provoca el pensar, en tanto nos arroja fuera de lo familiar y cotidiano enfrentándonos a lo desconocido.

Esta apertura nos sitúa frente al valor y sentido de la interpelación en el campo educativo. No es ésta una tarea fácil, porque los sujetos del presente están dominados por la necesidad de conocimientos útiles que se suponen palancas para aminorar la incertidumbre percibida como amenaza. Y porque de lo que se trata es de construir un nuevo imaginario pedagógico que interpela al pensamiento para seguir resistiendo, para atreverse a pensar lo imposible y proseguir la tarea subterránea, desenmascaradora, de las ficciones pedagógicas modernas.

Entre estas ficciones, cabe destacar la relativa a la creencia de que las generaciones adultas podrán transmitir la totalidad de la cultura a las generaciones jóvenes. Una ficción que, traduciendo la pretensión moderna de *completitud* y homogeneidad del sujeto y la idea de sociedad como totalidad cerrada y transparente, nos

ha hecho olvidar la dimensión de imposibilidad de la educación: la imposibilidad de transmitir la totalidad de la cultura, porque si así fuera ni la cultura ni la historia existirían; la imposibilidad del aprendizaje sin deseo, porque si el profesor posee todas las respuestas el deseo es obturado; la imposibilidad de transmitir un saber que se considera adecuado y necesario para el otro, porque sólo se puede transmitir la pasión que posibilite la emergencia del deseo y el estudiante sólo aprende en la medida en que se constituye en sujeto deseante de ese saber que se transmite como pasión, dando lugar a la emergencia del deseo que resignifica la palabra del otro; la imposibilidad de que algún programa pedagógico pueda ser capaz de suturar la fisura que el deseo ha abierto en el otro.

Y, en consecuencia, la imposibilidad de trazar el proyecto de una educación ideal que se impone como certeza a la cual todos debemos "sujetarnos", porque se trata de resistir a este proyecto que clausura incertidumbres y tensiones excluyendo toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo. Resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia.

2

Educar como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos forma y nos trans-forma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas, hay imposición al otro, hay fabricación del otro,

hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve puramente instrumental. O hay una función que se realiza para ganarse un sueldo o para adquirir ciertos privilegios a cambio de dar lo que supuestamente poseemos: unas verdades que de manera arrogante imponemos a quienes suponemos sujetos sin saberes, sin capacidades intelectuales, sin posibilidades de hacer valer su propia voz.

Desde luego, el arte de educar es inseparable de lo que para cada uno de nosotros ha sido eso que llamamos educación, la cual supone una relación con ella que puede asumir la forma de una relación sin preguntas y, por ende, dada, obvia, predecible, programable, o la forma de un enigma que comporta el misterio de pensar qué supuso, para cada uno de nosotros, cierta experiencia pedagógica. Aquella que nos provocó modificaciones de nosotros mismos.

En esa relación, sin duda, todos hemos vivido las constricciones de la educación expresadas en las asimetrías que discurren entre una voluntad que se impone o busca imponerse y una voluntad que se doblega o se resiste a hacerlo; todos hemos experimentado y experimentamos las maneras en que el deseo de convivir es deformado, perturbado e, incluso, negado. Todos hemos tenido y tenemos ocasiones para aprender que existen relaciones de poder que afectan negativamente la vivaz receptividad característica de la voluntad de pertenecer con otros a los mundos de los que formamos parte. Sin embargo, también hemos aprendido otras cosas; fundamentalmente, que la vida inevitablemente vivida con otros constituye un proceso que, de forma paradójica, contiene un potencial gracias al cual el propio mundo puede llegar a verse confrontado desde dentro por la crítica y la creación.

En el arte de educar, crítica y creación no son otra cosa que el riesgo de dar la palabra, que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante. Crítica y creación son, pues, el riesgo que asumimos en el acto de educar que, si es arte, lo es primordialmente porque implica el *don* de la palabra, no como facultad de hablar a los otros ni tampoco como facultarlos a hablar, sino en el sentido de *regalar* la posibilidad de abrir el espacio y el tiempo de lo que queremos llegar a ser. Algo de ese *don* se halla en ciertas ocasiones, aquellas en que uno encuentra como regalos ciertas ideas, ciertas voces, ciertos maestros, ciertos libros; regalos que, parafraseando a Larrosa, como los buenos amores, son pocos.

El arte de educar se relaciona, en consecuencia, con un cierto modo de leer, de escribir y de hablar. Leer como si no tuviéramos que rendir cuentas a nadie sino a uno mismo, en una relación con la lectura que nos da que pensar y que decir[1]. Escribir y hablar como gestos que, ajenos a la imperativa redacción de un texto para publicar, ascender y dictar una clase, implican donar la palabra para abrirse a la pregunta por lo que queremos llegar a ser. El arte de educar es, por ello, el arte de hacer emerger las intensidades que provocan ciertos planteamientos, la lectura de ciertos libros, las preguntas que nos hacemos acerca de nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Me refiero a las intensidades expresadas en la ampliación de los espacios del pensar mas allá de lo pensado, más allá de las certezas, en la creación de un nuevo cuerpo, de una nueva sensibilidad.

1. Tengo presente uno de los motivos principales de los aportes de Jorge Larrosa, especialmente en su libro *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes, Barcelona, 1996.

Y es que estas formas de estudiar, escribir y hablar, interrumpen el mundo seguro de las certezas absolutas, interrumpen lo que hace del estudiar, escribir y hablar un asunto de seguridades. Por eso constituyen, tal vez, el máximo de los peligros que acechan a la pedagogía que reposa en la lógica de las certezas tenidas como incuestionables, la lógica que rechaza las preguntas. Por eso recuperan la *paideia* en la que se sustenta una comunidad de diferentes -la de los que leen, hablan y escriben-, que nunca se cierra sobre sí misma, que se abre a la diferencia como relación, la comunidad de multiplicidades como la forma de estar en el mundo.

Gilles Deleuze escribió que como profesor le hubiese gustado dar una clase como Bob Dylan, organizarla como una canción que tuviera previstos los detalles pero que pareciera improvisada. Y describe este extraño ejercicio del acto de educar, a contracorriente de todo a lo que estamos acostumbrados en las prácticas educativas: lo contrario de un plagista, de un modelo, pero con una larga preparación; sin método ni reglas ni recetas, pero donando a unos y a otros lo que puede llegar a convertirse en creaciones a sacar del saco de clown; sin respuestas a priori que nos den las soluciones a problemas, pero amando el movimiento de aprender en encuentros *a-pares* (Deleuze, 1980).

Leí y continúo esta descripción como una invitación a pensar y practicar de otro modo la pedagogía. Una pedagogía que rompa con las prácticas dominantes realizadas bajo los presupuestos discursivos del *método*, del *medio*, del *fin,* es decir, la realización de un orden, del mejor método, de la utilidad. Prácticas que, precisamente, cortan cualquier posibilidad crítica y de creación, que anulan el arte de educar porque escolarizan el pensamiento o, para decirlo de otra manera, instituyen la práctica de no preguntar más que desde res-

puestas ya dadas, excluyendo la fuerza de las buenas preguntas, no otras que las que dan a pensar y decir. Se trata, en consecuencia, de apostar por una pedagogía que quizá pueda llamarse *pedagogía del encuentro*, en la que puedan resonar las siguientes palabras de Deleuze:

> Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar [...] No hay un método para encontrar tesoros y tampoco un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o 'paideia' que recorre al individuo en su totalidad (Deleuze, 1988: 273-274).

Paideia, como parece oportuno observar, no es aplicación de un método, es un modo singular de acción que se hace y rehace entre amores y encuentros. Estas palabras deleuzianas invitan a decir que la tarea de educar como arte es una experiencia ética y estética. Se trata de desplegar en ella otra manera de sentir el mundo, otra manera de hacernos en la relación con el otro, en fin, otra sensibilidad de la que brotan nuevos sentidos de dicha tarea atendiendo a los afectos y a los peligros que constituyen cualquier espacio institucional, en razón del funcionamiento codificador de las relaciones por las que discurre el deseo de aprender. Me refiero a las relaciones de dominación que hacen disminuir nuestra potencia de actuar y de aprender, que hacen inhóspitos los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Se trata, pues, de hacer de dicha tarea una experiencia de metamorfosis. Ello, desde luego, no es una cuestión de definir y conseguir metas, sino de hacer del arte de educar un acto creador cuyo alcance radica en una

efectiva disposición del deseo de aprender que provoca la posibilidad de líneas de fuga a los códigos instituidos del saber-poder. Tal vez sea pertinente señalar que las consideraciones precedentes apuntan al enseñar-aprender como algo que no es simplemente un medio para el saber, para obtener conocimiento útil, sino una iniciación sin término en el conocimiento del misterio de lo nuevo que no puede revelarse, porque su revelación equivaldría a su anulación.

Se trata, también, de fracturar nuestra voluntad de saber en favor de esa otra forma de conocimiento que implica aprender sobre nuestra propia ignorancia, sobre la fragilidad de lo que se enseña y de quien enseña. Porque en esta fragilidad, en su asunción, radica la principal fuerza de la pedagogía que pueda hacerse fecunda en la vida de los seres humanos. La pedagogía que, abierta a lo nuevo, provoca la metamorfosis de lo que creemos ya ser, la pedagogía cuyos logros no se pueden reducir a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura, den a pensar y a decir, en abrir paso a lo nuevo. La fecundidad, como escribe Larrosa,

> ... es dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuidad de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro (Larrosa, 2003, 36-37).

En ello consiste la creación pedagógica desplegada en el arte de educar, creación cuya fuerza consiste en

ayudar a vivir, en hacer que lo que pasa nos-pase, nos concierna, nos conmueva. Decir que la creación pedagógica, como toda creación, ayuda a vivir, significa decir que ella cumple una función, no social sino vital, aunque con ciertos efectos sociales, porque enseña nuevos modos de sentir, forja nuevas formas de sensibilidad. Significa decir que es invención de esos nuevos modos de sentir y que nadie puede participar del ejercicio creador sin tomarse en serio el trabajo de inventarse a sí mismo.

Precisamente a esta invención convocan las aperturas creadoras de la pedagogía, sin visibilidad y sin escucha para los preceptos y prácticas pedagógicos que arruinan los conceptos vivos y hacen de la enseñanza algo vacío de relación vital, aunque llena de abstracciones que anulan la fuerza creadora de la lengua. Frente al juego imperante del habla normalizada que anula la posibilidad de decir, pensar, hacer y sentir de otro modo, la creación pedagógica implica, de una forma u otra, los afectos. Por ello, tiene que ver con que los recién llegados al mundo comprendan lo que (nos) pasa, resaltando el carácter práctico del comprender que, siguiendo a Deleuze, no requiere únicamente una comprensión filosófica, por conceptos, sino también una compresión no filosófica, por afectos y perceptos.

Conceptos, afectos y perceptos, son las tres líneas deleuzianas que se entrecruzan para construir un estilo pedagógico, el de un hablar sin dictar que procura conexiones y convoca a otra forma de encuentro. Me refiero a la que se configura como un espacio de torsión que propicia la apertura del decir más allá de lo ya dicho, de lo que aún queda por decir, pero, también, de nuevos modos de subjetivación que nacen de un acto de hospitalidad, hecho con el ir y venir de un cierto

hablar que entrelaza porque habla la *philia*. Ahí radica, como sostiene Angel Gabilondo,

> ... la vinculación entre una idea nueva de la educación y un nuevo arte de hablar, en una toma de posición que consiste en comprender [...] Y aquí es donde se juega el futuro de la retórica. Cuando se tienen en cuenta los sentimientos, los valores, las emociones, se desarrollan razones específicas. La necesidad de comprensión hace que la cuestión sea la de los mecanismos y procedimientos para producir y provocar interés, para motivar. Y motivar es necesidad de argumentar según lo verosímil en un doble sentido (dar motivos y convencer, incentivar); dar motivos ¿para qué? Para modificar estados existentes y para procurar decisiones [...] componer bien para influir y producir efectos. (Gabilondo, 1997: 365-366).

3

Podemos apreciar una afinidad entre ese acto de hospitalidad en el que habla la *philia* y el *"hazlo conmigo"* deleuziano que abre espacios al vínculo amoroso en la experiencia educativa, pues no propone gestos a reproducir sino «signos desplegables en lo heterogéneo» (Deleuze, 1988: 69). Afinidad de tono y afinidad en la invitación a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como nos enseña Deleuze, no son un mero estar unos junto a otros, sino estar con otros, algo más que simple proximidad. Enseñar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación.

En el encuentro como experiencia de formación, lo que se oye decir nos dice algo, nos toca y trastoca. Por ello, en este encuentro puede entenderse como un

movimiento en el que, ajeno a los códigos de la institución escolar, lo que da que aprender no queda nunca aprendido y la pasión de aprender deviene tarea permanente de la amistad tejida al hilo de esta pasión como causa común de las multiplicidades que se encuentran.

Estar *con* otros, hablar con otros es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de provocar modificaciones en el público y, al mismo tiempo, forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de estar juntos. La creación pedagógica, por ende, marcha junto a la creación de comunidad. Tal vez así podemos leer las palabras deleuzianas "hazlo conmigo", que dicen de la conjugación entre pedagogía y comunidad dando nueva vida a los sentidos de la co-pertenencia y co-implicación, a la idea de lo público en la educación siempre en devenir.

Desde luego, la comunidad que se convoca es la posibilitada por los encuentros que no adoptan la forma de una pura identificación o de una fusión de sus partes en una unidad. La creación pedagógica no supone la comunidad de los semejantes o de los que simplemente están juntos, sino el espacio compartido entre nosotros, un nosotros que no se cierra sobre sí mismo, que implica hacer causa común de multiplicidades con otros. En palabras de Maurice Blanchot, la «comunidad inconfesable», «la comunidad negativa, la comunidad de los que no tienen comunidad», la imposible comunidad de lo Uno en la que se juega cualquier forma de amistad, incluida, por supuesto, la pedagógica.

Esto de la posibilidad de la comunidad imposible, fraternidad sin comunión, significa en última instancia hacerse responsable de la vida que transcurre en su propia imposibilidad de ser prevista, programada, calculada. Lo que en el campo pedagógico significa responder de la comunidad pública de la educación, en el sentido de hacerse responsable de otra responsabilidad, pues de la vida plural no podría responder yo sin los otros. Se trata de una responsabilidad otra, respecto de aquella a la que Blanchot alude cuando dice:

> «Responsabilidad: esta palabra trivial, esta noción que la moral más fácil (la moral política) convierte en deber [...] Responsable: prosaica y burguesamente, suele calificar a un hombre maduro, lúcido y consciente, que actúa con mesura, toma en cuenta todos los elementos de una situación, calcula y decide, el hombre de acción y de éxito» (Blanchot, 1990: 28).

En cambio, frente a esta responsabilidad limitada al orden, la otra responsabilidad lo desborda y obliga a responder de la posibilidad de lo imposible:

> Responsabilidad que me saca de mi orden -quizá de todo orden- y, al apartarme de mí (por cuanto 'yo' es el dueño, el poder, el sujeto libre y hablante), al descubrir la otredad en lugar de mí, me hace responder por la ausencia, la pasividad, vale decir, por la imposibilidad de ser responsable, a la que esta responsabilidad desmedida siempre me tiene ya condenado, consagrándome y descarriándome [...] ¿cómo sostendremos, en ese vocablo [responsabilidad] del que hace el uso más fácil el lenguaje de la moral ordinaria poniéndole al servicio del orden, el enigma de

> lo que anuncia, sino como respuesta a lo imposible [...]? (Blanchot, 1990: 28).

No se trata, pues, de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro.

Con ello estamos tocando otra dimensión de la creación pedagógica en el arte de educar, la relativa a la imposibilidad de la pedagogía como saber orientado a la programación de la educación. Es decir, a la pedagogía de lo *indecidible*, que rechaza el hecho mismo de que deba haber solución para cuestiones en gran medida irresolubles, que deba anular la tensión existente entre las proposiciones aporéticas que recorre el mundo de la pedagogía. El tipo de proposiciones definidas por Deleuze y Guattari como *indecidibles*, «el germen y el lugar de las decisiones revolucionarias [...] No hay lucha que no se realice a través de esas proposiciones indecidibles, y que no construya conexiones revolucionarias contra las conjugaciones de la axiomática» (Deleuze y Guattari, 1988: 476).

En lo *indecidible* algo diferente se desencadena, a saber: la creación instituyente de una ética y una estética de la existencia. No una ley o un valor último, sino aquello por lo que puede haber relación con la ley o con el valor: *la libertad*.

Pero la libertad de la que aquí se habla no es la de «la autonomía de una subjetividad dueña de sí misma y de sus decisiones, evolucionando sin ningún tipo de traba, en una perfecta independencia» (Nancy, 1996: 79). Porque tal independencia es precisamente la imposibilidad de la relación en la que inevitablemente se ejerce la libertad. La libertad de la que aquí se habla es,

prosiguiendo con Nancy, la experiencia *indefinidamente renovada* que nos hace libres:

> Lo que así nos hace libres, es la libertad que nos expone [...] Lo cual significa que la decisión como tal es esencialmente 'abridora' o 'espacializante' (con una espacialidad que no se reduce al tiempo, pero que es 'al mismo tiempo' espaciamiento del espacio y del tiempo de la existencia). Pero el estado de abierto que caracteriza la decisión en su autenticidad es estado de abierto a (o de) lo libre [...] Esta espacialidad, o esta espaciosidad, es espacio de la libertad, en la medida en que ésta es libertad, cada vez, de un espacio libre. Es decir, que constituye la esencia espacializadora o espaciante de la libertad [...] Esta espacialidad no es tanto un espacio libre dado... sino que es más bien el don de una espacio-temporalidad (...) que se engendra (...) y que se continúa mediante la liberación misma del espacio, y como el exacto reverso de su devastación. (Nancy, 1996: 161-162).

Es la libertad que no puede ser más que la del «*ser-en-común de la libertad*», en cuya puesta al día consiste la revolución entendida como «*estado abierto de la decisión, comunidad expuesta a ella misma*» (Ibidem, 181). Por esto la libertad es impracticable sin la experiencia de decisiones indecidibles, como puede desprenderse del citado fragmento y del siguiente, tomado de Jacques Derrida:

> Me atrevería a sugerir que la moral, la política, la responsabilidad, **si las hay,** no habrán empezado jamás sino con la experiencia de la aporía. Cuando la vía de paso está dada, cuando por adelantado un saber posibilita el camino, la decisión está ya tomada,

> lo que es tanto como decir que no hay ninguna por tomar [...] La condición de posibilidad de esta cosa, la responsabilidad, es una cierta **experiencia de la posibilidad de lo imposible: la prueba de la aporía** a partir de la cual inventar la **única invención posible, la invención imposible**. (Derrida, 1992: 38-39).

Las preguntas, inevitablemente, surgen: ¿qué implicaciones tiene la aporía en educación? ¿Qué experiencia de la imposibilidad posibilita la educación de la imposible programación?

En *La crisis en la educación*, Hannah Arendt dice que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan '*nacido*' seres humanos, lo que conlleva una aporía. Esta aporía consiste en que para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores, es decir, para hacer honor al hecho de que el mundo haya sido creado por sus habitantes y por lo tanto sea hogar para un tiempo limitado, es menester volver a ponerlo, una y otra vez, en manos de los "*recién llegados*" al mundo. De ahí que la cuestión de la educación resida en la interminable tarea de poner en juego continuamente el mundo en lo nuevo que trae cada generación. Pero, añade, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene «que preservar ese nuevo elemento e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación» (Arendt, 1996: 186).

Esta cuestión de lo nuevo en lo viejo está, sin duda, en el centro de la imposible programación de la educación. No en vano lo que viene a decir Arendt se dirige a mostrar el valor y sentido de hacer la educación (impo-

sible), como invitación a hacer de la educación un campo de la acción humana, una experiencia. La experiencia de pasar por la novedad en un mundo viejo, por la imposible transmisión de la cultura que transita las diferentes generaciones, pasar el pasado, en el presente, para un futuro abierto cuyos resultados finales se nos escapan siempre, iniciar procesos que hacen de la educación experiencia de decisiones indecidibles.

Lo que viene a decirnos Arendt es que a la aporía constitutiva de la relación entre lo viejo y lo nuevo responde la experiencia de la educación, pues su siempre *por hacer* es permanente quehacer de nuestra existencia. De ahí que la educación, al poner al recién nacido en la existencia, se mantenga en el límite indecidible de su propia ausencia de esencia, se sitúe allí donde las formas instituidas que la materializan se *des-bordan*. De este modo, se aprecia la falacia de pensar la educación desde supuestos esencialistas, pues, en su radicalidad, la educación no es asunto de interioridad, como tampoco lo es del autónomo desarrollo solipsista de las facultades individuales.

Educar es, por el contrario, una de las formas adoptadas por la exterioridad de la existencia a la que nacemos y que nos reenvía a la experiencia posible de la libertad. Procurar esta forma de educar es responsabilidad, el tipo de responsabilidad a la que nos convoca la fraternidad irrecíproca que parte lo común del mundo, lanzando el *nosotros* a su exterior, la responsabilidad que nos expone a la comunidad. Así pues, la creación pedagógica, en su inevitable condición pública, también abre espacio, es decir, espacializa el *ser-en-común* que nos parte y reparte. Se ofrece espaciosa y espaciadora en el libre espacio de desplazamientos y encuentros, en el que lo político de la educación se construye por la *espaciosidad* del *ser-en-común* de la libertad a la

que puede dar lugar. Puede sostenerse que aquí radica la dimensión pública de la educación.

Dimensión pública cuya determinación ontológica no es otra que la existencia procurada en y por la relación que pone a los seres humanos en comunidad. Mas no se trata de un relacionarse como si se juntaran sujetos ya dados para establecer la relación, pues en la relación los sujetos no están dados, se construyen en y con ella. Por esto la dimensión pública, siempre anterior a la privada o interior, nos permite pensar la educación como espacio de encuentros. Y lo que este espacio tiene de impredecible, de incalculable, es lo que nos posibilita inscribir las prácticas educativas en la apertura indefinida del espacio de relaciones liberado de los *a priori* que lo delimitan y encierran, para hacer transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de la libertad.

Desde luego, educar en la libertad, más allá de un derecho dado, es siempre un renovado comienzo, es un colocar la existencia en el espacio de la relación que hace de la experiencia de la libertad un *exponer-se* siempre al otro. En este sentido, pienso la tarea política de la educación como liberación de encuentros o (re)apertura inacabada del espacio de relaciones. Lo que quiere decir que lo interminable no es el fin sino el comienzo sin término, el comienzo como lugar del encuentro y de la diferencia, de la causa común de multiplicidades y, desde luego, de la responsabilidad con y ante los recién llegados al mundo. Porque la cuestión esencial de la educación, como escribió Arendt, reside en la natalidad, es decir, en el hecho de que es menester poner al mundo, una y otra vez, en manos de lo nuevo que trae cada generación. Escuchemos sus palabras.

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996:208).

A esta tarea de renovar un mundo común responde la experiencia de la educación siempre *por hacer*, que es permanente quehacer de la existencia y de la responsabilidad que nos hace relanzar nuestro "yo" a su exterior, exponiéndolo a la comunidad de multiplicidades, de la diferencia en el encuentro con los otros. Una experiencia que nos procura, en su dar que vivir, lo que permanentemente queda por vivir cuyo resultado final, por definición, se nos escapa siempre. Nada fácil, pues nunca faltará la policía de los códigos que nos dicen lo que debo pensar, decir, hacer y sentir, que fijan lo móvil y borroso de los contornos en los que acontecen los *devenires* que somos.

Referencias

ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona, España: Península.

BLANCHOT, M. (1990). *La comunidad inconfesable*. México: Vuelta.

DELEUZE, G. (1980). *Diálogos.* Valencia, España: Pre-Textos.

DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición.* Madrid: Júcar.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Valencia, España: Pre-Textos.

Derrida, J. (1992). *El otro cabo. La democracia, para otro día.* Barcelona, España: Serbal.

Gabilondo, A. (1997). *Trazos del eros*. Madrid: Tecnos.

Heidegger, M. (1958). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Kafka, F. (1983). *Carta al padre.* México: Nuevomar.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.

Nancy, J-L. (1996). *La experiencia de la libertad*. Barcelona, España: Paidós.

Retos de la formación de docentes

El caso de Venezuela*

Nacarid Rodríguez Trujillo

Son múltiples y variados los retos de la formación de docentes en la Venezuela del siglo XXI. Muchos se derivan de los avances de la ciencia y la tecnología cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y en todas partes, otros están asociados a la situación del sistema escolar venezolano en los últimos años, otros más son consecuencia de la evolución y características de la formación de docentes en nuestro país y su dependencia cultural.

Entendemos los retos como desafíos o amenazas que incitan a la acción, como señales de alerta provocadoras de reacciones ejemplarizantes, desafíos motivadores de respuestas inmediatas, de soluciones rápidas y acertadas que impidan la prolongación de situaciones indeseadas. En ese sentido asumimos las reflexiones sobre el papel que les correspondería desempeñar a las instituciones dedicadas a la preparación de profesionales especializados en la formación de los niños y jóvenes de la nación, tanto en su incorporación a la cultura como al desarrollo de sus capacidades para la construcción de una sociedad más justa y próspera.

* Una primera versión de este texto fue publicada originalmente en *Revista de Pedagogía*, Vol. XXV, Nº 73, pp. 189-209. Caracas, mayo-agosto de 2004.

La importancia de los docentes en los niveles obligatorios del sistema escolar no tiene discusión, su presencia es indispensable sea para el mantenimiento de las rutinas habituales, como para cualquier proceso de cambio o de mejora de la enseñanza y del funcionamiento de las escuelas. En su intermediación están las posibilidades de éxito o de fracaso de la transformación del diseño curricular, su posición es clave, aunque no suficiente, para garantizar una educación de calidad; pero también lo es para obstaculizar la transformación necesaria, de no ser debidamente tomados en consideración en la planificación e implantación de los cambios. Los estudios empíricos sobre factores asociados al rendimiento estudiantil (Vélez y otros, 1996) le dan prioridad a las características del docente, destacándose entre ellas el tener estudios postsecundarios, su desempeño como enseñante es elemento esencial en el aprendizaje discente, su trato hacia los alumnos contribuye a la permanencia en la escuela o al abandono de la escolaridad.

Después de la familia los adultos más cercanos a los niños y jóvenes, en cualquier lugar del mundo, son los docentes, esto los convierte en personas con grandes posibilidades de influir sobre la formación de las nuevas generaciones, sus hábitos, sus modos de pensar y actuar. La docencia no es sólo una profesión para transmitir la cultura heredada, es ante todo una actividad que apunta hacia el futuro, hacia la cultura por construir, en consecuencia su meta es la transformación de lo existente en mejores formas de vida.

Es oportuno recordar la esclarecedora reflexión de Stephen Kemmis (Carr, 1996: 17):

> La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad

> social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos.

Desde este punto de vista es obvio el papel central de las instituciones formadoras de docentes con respecto a la sociedad, sus valores y fines éticos. No obstante, el funcionamiento de estas instituciones, en nuestro país, demuestra escasa comprensión sobre sus posibilidades de influencia en la necesaria transformación de la educación, sobre su poder, mostrando una destacada tendencia al aislamiento con respecto a los avances de la Pedagogía y las evoluciones del mismo sistema escolar donde trabajarán sus egresados.

Los retos derivados de los avances científicos y tecnológicos

En la actualidad hay coincidencia, a nivel mundial, entre economistas, políticos, empresarios, sociólogos, planificadores y ciudadanos comunes en considerar la educación como ingrediente indispensable para el desarrollo y al saber como recurso primario para la producción. Los Estados pueden privatizar sus industrias pero no deben abandonar la salud y la educación, estos factores, además de constituir derechos humanos primarios, son indispensables en la reducción de la pobreza y la exclusión social. La inversión en escolaridad muestra retornos en el incremento de la esperanza de vida y el descenso de los delitos. Los pronósticos de Birdsall (Kliksberg, 2003: 31) son aún más precisos: "es posible que las tasas de crecimiento en América Latina

no puedan ser más del 3% o 4% en tanto no se cuente con la participación y el aporte de la mitad de la población que está comprendida en los percentiles más bajos de ingresos". Todo esto nos hace pensar que el siglo XXI tendrá que ser el de la educación.

La sociedad del conocimiento proclama la primacía del saber sobre el capital, la riqueza de un país depende cada vez menos de sus materias primas y cada vez más de su capacidad para producir y utilizar conocimientos, es decir, cada vez más de la preparación de la gente, la que tiende a hacerse permanente debido a la renovación constante de los saberes. Hoy sabemos que la transformación del sistema escolar, para dejar atrás los viejos esquemas y no quedarse a la zaga, requiere de cambios organizativos, o tecnologías sociales, y no sólo de las llamadas nuevas tecnologías. Los cambios en la organización generan cambios culturales, los verdaderos cambios organizativos son aquellos que modifican las formas de relación entre los integrantes de una institución, para lo cual las nuevas tecnologías pueden ser un gran apoyo.

La globalización es un proceso impuesto desde arriba por los países que concentran la riqueza y el conocimiento en el mundo, concentración que tiende a incrementarse, ampliando la brecha entre ricos y pobres, se trata de una globalización "cerrada" que busca la homogeneidad. Los países pobres tendrán que buscar vías para generar un proceso de globalización "desde abajo", que tome en cuenta la diversidad, atendiendo a problemas comunes, pero abierto a soluciones particulares adaptadas a las diferencias culturales y ambientales, dentro de acuerdos nacionales y regionales. No podemos, en consecuencia, ignorar las influencias de la globalización en la economía y la cultura de los pueblos latinoamericanos, pero tampoco podemos

dejarnos absorber ingenuamente por los intereses de las grandes potencias y anotarnos ciegamente en la moda del progreso tecnológico dejando sin respuestas los problemas no resueltos en nuestros particulares procesos de modernidad y postmodernidad.

El reto que se nos plantea no es el de la sustitución de los docentes por las máquinas sino el de cómo utilizar las tecnologías, sobre todo la informática, para preparar mejor a los docentes, para incorporar los excluidos a los beneficios de la escolaridad, para incrementar y ampliar las oportunidades de acceso a la cultura, para ofrecer una educación de alta calidad a los más pobres, para conocer mejor las necesidades y aspiraciones de las mayorías empobrecidas y dar respuestas acertadas y oportunas a sus problemas. Los medios y las herramientas existen, falta acordar los fines y las prioridades, para ello se requiere modificar las formas de pensar y actuar con respecto a la educación y la enseñanza, así como las formas de relación entre los actores, se requiere cohesionar las voluntades alrededor de un asunto de interés para todos los sectores de la sociedad.

La situación del sistema escolar venezolano

El siglo XXI parece habernos tomado de sorpresa, los evidentes logros del sistema escolar durante los períodos democráticos del siglo XX comenzaron a disminuir al inicio de los ochenta. La democracia arrojó luz y sombra sobre una de las más sentidas aspiraciones del pueblo venezolano: incorporarse al sistema escolar en sus diferentes niveles y modalidades, ascender social y económicamente por la sana vía del estudio. Las posibilidades de ingreso y permanencia en el sistema escolar fueron reduciéndose progresivamente,

de tal forma que en la década de los 90 la matrícula mostró descensos y retrocesos.

La política de prioridad a la inclusión desarrollada desde 1999 ha facilitado la incorporación de la población de diferentes edades al sistema escolar. En los 8 años transcurridos hasta el 2007 la matrícula de Educación Inicial (0 a 6 años) se incrementó en 31% con el ingreso de 246.926 niños en los centros convencionales. El nivel de Educación Básica (nueve grados) muestra una incorporación neta de 536.071 alumnos, es decir un aumento del 12,04% con respecto al año base. La tasa de crecimiento disminuyó en el año 2002-03, cuando fue negativa, a partir de allí la matrícula continúa creciendo lentamente. El nivel de Educación Media Diversificada y Profesional presenta la tasa más alta de crecimiento en el período, con la incorporación de 288.505 alumnos, lo que significa un aumento de 68% en los ocho años en consideración. La buena noticia se amplía cuando notamos que la Media Profesional creció en 132% y la Diversificada en 61%, en otras palabras en estos ocho años ingresaron 54.394 jóvenes a la formación Profesional y 234.111 a la Diversificada. Con esto se logró aumentar la proporción de estudiantes en las especialidades profesionales al 13,4%; todavía bajo, pero representa el porcentaje más alto en muchos años.[1]

Los incrementos en matrícula y la disminución de repitientes y desertores han conducido a elevar el nivel de escolaridad de la población, lo que se refleja en aumentos de las tasas brutas y netas de escolaridad en todos los niveles. Para el último año la tasa neta en Preescolar alcanzó el 54,6%; en Básica llegó al 91,9% y en Media al 33, 3% (SISOV).

1. Estos datos provienen de la Memoria del Ministerio del Poder Popular para la Educación del año 2007. Los cálculos son de la autora.

No obstante lo anterior, el pago de la deuda con respecto al cumplimiento del derecho a la educación sigue siendo urgente. El 46% de los niños no asisten al preescolar; el déficit de secciones de séptimo grado deja fuera a más de 200.000 niños y la tasa neta de escolaridad en Media excluye al 66% de los jóvenes en edad de cursarla. Las tasas promedio de repetidores en Básica en los grados primero (7,9%), segundo (6,2%), tercero (6,2%) y séptimo (7,5%), todavía son altas. Con respecto a la deserción los porcentajes de los tres grados de la última etapa son preocupantes: 11,5%, 8,1% y 6,3% respectivamente (Memoria del MPPE, 2007).

De allí que en el informe del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (EPT/PREALAC, 2007) se ubica a Venezuela entre los países que no logran asegurar el egreso de la secundaria baja (tercera etapa de Básica) al menos al 70% de los alumnos en la edad correspondiente. En este aspecto estamos a la zaga de países latinoamericanos de menores ingresos como Panamá, Paraguay y El Salvador. Con respecto a la secundaria alta (Educación Media) nuestra tasa de escolaridad es inferior al 50%, de donde se nos considera como país de crecimiento lento en este aspecto junto con otros 7 países de la región.

Las explicaciones de esta situación se remontan hasta 1978 cuando se inicia la recesión económica en Venezuela y la reducción del intervencionismo estatal, la eliminación de subsidios, la liberación de precios y el enfriamiento de las finanzas, como secuelas del endeudamiento externo, la reducción de los precios del petróleo, la mala administración de las finanzas y la corrupción.

En la década de los 80, mientras en el Ministerio de Educación se discutían dos reformas del diseño curricular de educación básica y una de la formación de

docentes, el rendimiento del sistema se desmoronaba ante la reducción del presupuesto y el abandono de las escuelas y liceos, a cuyo personal docente no les quedó otra alternativa que incrementar los montos por matrícula para poder financiar gastos de recursos, mantenimiento y suplencias. Los indicadores de los años 1988 y 1989 retrocedieron a los niveles del 1967 y 1968.

El incremento de los precios del petróleo desde 1999 ha sido notorio, aumentando año a año los ingresos del Estado Venezolano, sin embargo esto no se ha reflejado en el gasto en educación como porcentaje del PIB. En este rubro el crecimiento ha sido lento y con retrocesos en los años 2003 y 2005, de manera que en 1999 era de 4,1% y en 2006 de 5,1%. El gasto público en educación como porcentaje del gasto social ha descendido, en el mismo período, de 43,2% a 37,5% (SISOV).

Para que la educación pueda contribuir a disminuir las desigualdades culturales y económicas e incrementar la cohesión social, es indispensable proporcionar educación de alta calidad a los grupos más necesitados. Lamentablemente, la calidad no ha sido prioridad en estos últimos años, el esfuerzo más destacado y coherente en ese sentido es el Proyecto de Escuelas Bolivarianas, cuyos esfuerzos se centraron más en la alimentación que en la pedagogía y cuyo impulso inicial entró en declive tanto cuantitativa como cualitativamente desde el año 2005 (Rodríguez, 2008).

La situación de la educación oficial sigue siendo triste. Hoy en día, nos resulta difícil explicarnos cómo nuestros liceos emblemáticos y nuestras escuelas experimentales, ejemplo y orgullo de educadores y alumnos hasta mediados de los ochenta, fueron descuidados por las autoridades cayendo en el abandono del que aún no han podido ser rescatados. Los estudiantes de hoy enfrentan innumerables dificultades para proseguir sus

estudios ante la escasez de recursos mínimos para la enseñanza, los laboratorios sin dotación, las asignaturas sin docentes y el incremento de la violencia.

Los efectos de esta ya larga situación se revelan en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. En el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE, 1998), se estandarizó la mediana en 250 puntos, casi todos los puntajes de los niños venezolanos en las cuatro pruebas, y en los diferentes estratos seleccionados (mega-ciudad, urbano y rural) estuvieron por debajo de la mediana. También se encontró que los indicadores de desarrollo humano pronosticaban para Venezuela un rendimiento más alto del obtenido, por cuanto países con indicadores más bajos en PIB per cápita, en inversión en educación y tasa de analfabetismo obtuvieron mejores resultados. Mientras en los indicadores mencionados ocupábamos el segundo lugar los resultados de las pruebas de lengua nos colocaron en el 5º y 8º, y los de matemática en el 10º y 11º entre los once países participantes.

El informe sobre desarrollo humano PNUD 2002 destaca igualmente que los indicadores sobre desarrollo de la educación para Venezuela son inferiores a lo que debería esperarse y en comparación con otras naciones:

> De la comparación de Venezuela con los países de la subregión andina y con los exportadores de petróleo, se evidencia el desequilibrio entre el ingreso y la matrícula de educación, entre los logros educativos a corto plazo y los niveles del PIB per cápita. (PNUD, 2002: 227).

En las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación (SINEA, 1998), los puntajes promedios nacionales tanto en lengua como en matemática en los grados evaluados (3º, 6º y 9º) no llegan ni a la mitad del puntaje máximo de cada prueba. Igualmente los porcentajes de logro en todas las pruebas son siempre inferiores a los porcentajes de no logro. En julio de 2003 se aplicaron nuevamente las pruebas del SINEA, incluyendo una muestra de 100 Escuelas Bolivarianas, el informe estuvo listo en el año 2004, pero nunca fue publicado[2]; según noticias de prensa esas pruebas no arrojaron diferencias a favor de las Escuelas Bolivarianas. Resultados que condujeron posteriormente a la eliminación del SINEA y, junto con él, la incipiente evaluación de la calidad de nuestra educación.

La conclusión más preocupante de estos estudios es constatar que el rendimiento de todos nuestros alumnos es escaso en comparación con los valores máximos de logro de las pruebas nacionales, es bastante homogéneo dentro de nuestra población y es bajo en comparación con otros países. Por ello las diferencias entre escuelas privadas y oficiales no indican realmente mejores logros de los alumnos de las privadas sobre el resto, sino más bien que todos los alumnos obtienen bajos puntajes, pero hay algunos cuyos puntajes son aún más bajos. Es decir, la calidad de nuestro sistema escolar está en entredicho, para efectos locales, nacionales y globales.

Las fallas del sistema para mantener a los estudiantes en las escuelas aunadas a otros problemas del entorno social y político, influyen en la frustración de los

2. Desde 2004 desapareció la oficina del SINEA ubicada en el Ministerio de Educación y Venezuela no participó más en las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.

jóvenes en sus aspiraciones de ascenso social mediante la escolaridad. Para nadie es un secreto que Venezuela tiene la tasa de homicidios más alta de Sur América, y que 67% de las víctimas son jóvenes entre 15 y 29 años, la mayoría de ellos provienen de los sectores de mayor pobreza[3]. Otros problemas que afectan a nuestra juventud y reclaman la atención de los educadores son el cada vez más temprano ingreso al consumo de drogas y a la maternidad adolescente (MED, 2004).

Esta situación refleja las profundas desigualdades entre los grupos sociales, el empobrecimiento de buena parte de las capas medias y el deterioro de las instituciones escolares. No obstante, las investigaciones sobre escuelas eficaces y mejora de la escuela indican la posibilidad de mejorar los resultados en pruebas de rendimiento de alumnos de bajos recursos que asisten a escuelas con directores responsables, buen clima organizacional y docentes concentrados en su trabajo pedagógico. Es decir, una buena escuela puede marcar la diferencia para la población de escasos recursos. Lamentablemente, en nuestra realidad, la oferta escolar presenta evidentes deficiencias siendo, paradójicamente, más deficiente aún para los más pobres, con lo que se logra profundizar las desigualdades, fomentar la deserción, y desilusionar a los jóvenes en sus aspiraciones de ascenso social mediante el estudio, el conocimiento y el esfuerzo por el mérito.

Los más pobres asisten a las escuelas oficiales cuyo deterioro está elevando nuevamente la matrícula de la educación privada en los dos últimos años, ensanchan-

3. "Venezuela entre países más violentos. Cifras oficiales presentadas por el Secretario General de la OEA". *El Nacional*, miércoles 8 de octubre de 2006, p. Mundo 14. También en "Los jóvenes pobres son los más afectados por los homicidios". *El Nacional*, jueves 9 de octubre de 2008, p. Ciudadanos 16.

do la brecha a favor de esta última para el ingreso a la educación superior. Mejor educación para las mayorías empobrecidas de la población venezolana significa recuperar la calidad demostrada por las escuelas oficiales durante décadas.

Las instituciones de formación de docentes tienen su buena cuota de responsabilidad en esos resultados. Desde hace más de veinte años se inició la formación de docentes en el nivel superior, con lo cual se esperaba obtener mejoras salariales para los docentes al igualar los años de formación con otras profesiones, pero también elevar la calidad de la preparación de estos profesionales dada la importancia estratégica de su misión, lo cual a su vez se traduciría en la elevación de la calidad del sistema.

La formación de docentes en Venezuela

En 1953, con la creación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, se inició la formación de docentes en las universidades, seguida por la Universidad del Zulia en 1969 con la apertura de la especialidad en Preescolar como carrera corta[4]. En 1980 la Ley Orgánica de Educación legaliza la formación de todos los docentes en las diversas instituciones de nivel superior. Posteriormente (28-07-1983), se decreta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, destinada a liderizar la formación de docentes en el país.

La mayoría de los estudiantes que optan por la especialidad de educación y docencia provienen de familias de escasos recursos, su paso por la universidad debería significar el afianzamiento de su conciencia de

4. También, en 1936 se inició la formación post-secundaria de docentes para bachillerato en el Instituto Pedagógico de Caracas (N. de E.).

grupo desfavorecido y el compromiso con ese amplio sector de la población para mejorar sus condiciones de vida, con base en la defensa de su acceso al conocimiento en igualdad de condiciones, para lo cual se requiere de atención especial, prioritaria y compensatoria.

El rol de las instituciones de educación superior no puede continuar por el estrecho sendero de las asignaturas, los créditos y las prelaciones para el otorgamiento de títulos y licencias, de puente entre el estudio y el ingreso al trabajo. El centro de su accionar está en el desarrollo del compromiso ético de los educadores con su grupo de origen y con el cambio y la transformación de la escuela oficial. Todos los esfuerzos en este sentido podrán parecer pocos en lo inmediato. También se requiere el compromiso para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, incluyendo salarios, mantenimiento, dotación y seguridad en las escuelas, además del diseño de la carrera que privilegie a los docentes de aula y los directivos escolares por encima de los funcionarios de escritorio.

El reto central de la formación de docentes es el del currículum y el diseño curricular que lo sustenta, inspirado en la Resolución 12 promulgada en enero de 1983, de donde surgió el llamado "Bloque Común Homologado del Plan de Estudios para la Formación del Licenciado o Profesor de Educación Integral", en 1985. En su momento se desató una polémica en torno a la Resolución, el perfil del docente y el diseño curricular en su conjunto, cuya consecuencia más relevante fue que algunas instituciones, como la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, no lo adoptaran.

Las críticas más relevantes señalaban: enfoque fragmentario del conocimiento en abierta contradicción con la intención de formar un "docente integrador", exceso de asignaturas reveladoras de una concepción

disciplinaria del currículum; sustitución de la Pedagogía como ciencia interdisciplinaria básica de la formación humana, por tecnologías de limitado alcance; aislamiento y disminución significativa de las prácticas profesionales; enfoque conductista del aprendizaje y la enseñanza.

Es difícil explicar cómo un diseño curricular basado en la, ya para la época, criticada tendencia tecnológica del currículum, haya podido sobrevivir durante más de veinte años. Los diseños curriculares de Educación Preescolar y Básica han sido modificados por lo menos en dos ocasiones, tratando de disminuir la influencia del conductismo y orientándose hacia una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Ni siquiera la promulgación de la Resolución Nº 1 (15-01-1996), logró producir un cambio estructural significativo, más allá de agregar menciones y títulos, confirmando la hipótesis de la renuencia a la innovación y a las reestructuraciones de estas instituciones.

La formación de los docentes, atada al plan homologado, permanece aislada de la evolución y necesidades de los niveles a los que sirve y al margen de los avances de la Pedagogía. Las instituciones del área, llamadas a ser el motor del progreso en los niveles obligatorios del sistema, a elevar las condiciones profesionales de los docentes, se encuentran replegadas sobre sí mismas y, en los últimos tiempos, cercadas por los problemas presupuestarios como el resto de la educación superior. Habría que agregar también la desvalorización social de la profesión, ante el surgimiento de nuevas ocupaciones con menores exigencias, mejor remuneración y ambiente de trabajo, así como el empobrecimiento de los salarios ante la escasa respuesta oficial a los reclamos y la devaluación de los ingresos.

Sobre la dirección de los cambios

Ante el dilema de toda institución formadora de docentes para los niveles obligatorios, de responder a la demanda de bachilleres por estudios superiores o preparar personal para atender a las necesidades actuales y futuras del sistema educativo, optamos por una expresión clara y compartida de su misión. Que no es otra que garantizar el mejor futuro posible para las mayorías desventajadas de la población venezolana coadyuvando en la oferta de una educación sistemática de la más alta calidad como opción compensadora de las desigualdades sociales.

En ese sentido, no se trata sólo de cambiar el diseño curricular, sino también de encontrar el modelo de organización y funcionamiento apropiado para incidir sobre el mejoramiento constante de la educación de niños y jóvenes. Una organización que forme parte del currículum, preparando a los futuros docentes en el conocimiento de los problemas de la educación en Venezuela, de las necesidades de niños y jóvenes, de los derechos legales que los asisten, de la importancia de los gremios no sólo para reclamar salarios sino para defender el derecho a la educación, que prepare a los docentes con visión de largo plazo. Una institución que no sólo viva de la educación sino que viva para la educación (Carr, 1996: 15) y enseñe a vivir para ella. Que no sólo forme a los alumnos, sino que forme a sus profesores, a los formadores de formadores, una organización social "educadora" que nos recuerde las sabias reflexiones de John Dewey (1946: 14), pedagogo de excelencia:

> Toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando

> llega a fundirse en un molde y se convierte en una rutina pierde su poder educativo.

Del docente tecnólogo al docente crítico

La visión técnica de la enseñanza producto de la influencia del conductismo, del diseño de instrucción y de la asimilación de la docencia como una forma de administración del currículum contribuyó a la simplificación y desvalorización de la profesión. Esta es la concepción dominante en el plan homologado, aún vigente en muchas instituciones, de allí la proliferación de asignaturas, desvinculadas entre sí, y las innumerables técnicas incorporadas en cada una de ellas: técnicas para planificar, para evaluar, para seleccionar y elaborar recursos, en un distorsionado esfuerzo por simplificar una práctica esencialmente compleja. En el enfoque técnico no hay lugar para las dudas, las preguntas y las respuestas están prefabricadas, vienen contenidas en las asignaturas, el plan de estudios multidisciplinario hace correr al futuro docente de un aula a otra, de un contenido a otro sin tiempo para pensar. La segunda generación de la pedagogía crítica, en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los "Grandes Pedagogos", ha recuperado al docente como profesional reflexivo, y al currículum como proceso en permanente construcción. Sus aportes han sido esenciales para comprender la enseñanza como:

> Una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos... el docente tiene que desarrollar su sabiduría experien-

> cial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que condicionan la vida del aula (Pérez Gómez, 1998: 189).

Se destaca el compromiso ético de la Pedagogía derivado del contenido humanista de su objeto de estudio, puesto de relieve por la pedagogía crítica, en su concepto de la pedagogía como ciencia práctica con fines éticos. El conocimiento-en-acción del profesional es de carácter ético más que técnico, es decir, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción (Elliot, 1990).

De la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum

Ya lo decía Dilthey (1942: 12), "la profesión del educador exige dos cosas: primero preparación pedagógica de toda la persona, después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador", porque la pedagogía se ocupa de la formación del ser humano, de los valores y los fines del proceso de humanización y de los medios más efectivos para lograrlo. El conocimiento pedagógico es histórico, complejo e interdisciplinario y como tal tiene la posibilidad y la necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación de docentes en sus diversas opciones y especialidades.

La formación pedagógica de "toda la persona" implica la comprensión del trabajo docente como una labor para las personas, como un compromiso ético de solidaridad humana, como el desarrollo del derecho de los jóvenes a desplegar su personalidad en todas sus

posibilidades facilitándoles el acceso a niveles superiores de sí mismos (Florez, 1994: 112).

El carácter histórico de la pedagogía está asociado a su vinculación con la sociedad como totalidad, de donde se deriva el estudio de las políticas para la educación, el rol del docente en el conjunto de las relaciones sociales, el papel de la ilustración en la transformación social. Como también la condición del conocimiento pedagógico como conocimiento en contexto y para un contexto, que lleva a los formadores de formadores a contextualizar sus propósitos y acciones como enseñantes.

Lo anterior significa el conocimiento de las situaciones reales del ejercicio de la profesión, su comprensión y consideración para la adaptación de la enseñanza a las circunstancias cambiantes de los contextos prácticos. En esto consiste la indeterminación de las soluciones pedagógicas y la imposibilidad de lograr aprendizajes mediante acciones rutinarias descontextualizadas, por ello, bien entendida, es la profesión con mayor necesidad de renovación y riqueza experiencial para quien la desempeña. La labor docente amerita revisión y reflexión autocrítica constante, como lo ha expresado Paulo Freire (1999: 94): "Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente 'leído', interpretado, 'escrito' y 'reescrito".

De la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica

Nuestro currículum tradicional para la formación de docentes se basa en desconocer el contenido propio de la Pedagogía y su condición de ciencia práctica, confundiéndola con la aplicación de conocimientos derivados de la psicología, de la administración y de la socio-

logía, es decir, considerándola una disciplina de aplicaciones técnicas. Igualmente se separan los contenidos de las asignaturas como didáctica y psicología del aprendizaje de su aplicación en las situaciones reales. Se trata de una distorsión doble, en parte abonada por los rígidos esquemas del diseño curricular disciplinario, pensado más para garantizar las horas de clase y la remuneración de los profesores que el respeto a la condición epistemológica de las disciplinas. De esta manera, también el formador de docentes ignora la condición práctica de su actuar como enseñante, aplicando métodos tradicionales superados hace más de un siglo por la Pedagogía.

En la Pedagogía la teoría emerge de la práctica, porque la educación es una actividad práctica, dirige su atención a problemas prácticos, que no quedan resueltos con un nuevo saber, sino con la adopción de una línea de acción (Carr y Kemmis, 1988). La teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica, la relación entre teoría y práctica es dialéctica, a su vez la práctica no existe separada de la teoría, porque toda práctica incorpora una teoría aunque esta no se haya revelado a quien la practica. El desarrollo teórico es una empresa práctica y la enseñanza no es ajena a una teoría propia:

> La teoría debe informar y transformar la práctica para informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende (...) No hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión (…) ambas son empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes (Carr y Kemmis, 1988: 128).

Siendo la práctica indispensable para el aprendizaje de los docentes, para el desarrollo teórico de la Pedagogía y para el mejoramiento constante de la enseñanza, la práctica debe tener lugar preferencial y central en el currículum de la formación de docentes. No puede estar separada en un departamento que sólo se ocupa de las "prácticas profesionales", como aún sucede, tampoco puede quedar ubicada en un semestre determinado, ni sometida a criterios rígidos de prelaciones, todo esto atentaría contra su carácter de permanente.

Este asunto es de particular relevancia por cuanto una de las desventajas de la incorporación de la formación de docentes al nivel superior ha sido el incremento de asignaturas de contenido teórico en desmedro del tiempo y calidad de las prácticas. Con lo cual se ha desmejorado la formación pedagógica, se ha desvinculado a los futuros docentes de las realidades concretas donde les corresponderá actuar, se ha limitado el desarrollo del pensar reflexivo y el desarrollo afectivo y de compromiso con las circunstancias de vida de los niños y jóvenes venezolanos.

El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. El aporte de los practicantes es inestimable para las escuelas en permanente necesidad de

ayuda, siempre que sus actividades se orienten hacia la mejor manera de ayudar a los alumnos de esas escuelas.

Cuba se destacó significativamente entre el grupo de países latinoamericanos con los puntajes más altos en las pruebas del LLECE (1998) mencionado anteriormente, manteniéndose a una distancia considerable del resto, siendo el único país que no ha recibido préstamos ni asesoría de los organismos multilaterales, cuyo gasto en educación, además, es bastante bajo en comparación con los otros. En el estudio cualitativo (LLECE, 2002: 58) se encontró como elemento diferenciador la presencia en las escuelas cubanas de estudiantes, aspirantes a Licenciados en Educación, trabajando como auxiliares pedagógicos, ejerciendo diversas actividades de apoyo a la enseñanza. En el currículum de esa licenciatura cerca del 50% del tiempo está dedicado al componente de prácticas y este se encuentra estrechamente unido a la investigación por la acción.

De la disciplinariedad a la interdisciplinariedad

No nos extenderemos mucho sobre este punto porque lo hemos mencionado en los apartes anteriores, lo que demuestra su importancia y la imposibilidad de soslayarlo. En su momento llamamos la atención sobre la exagerada cantidad de asignaturas del llamado bloque común homologado, todavía vigente en muchas instituciones (Rodríguez, 1989: 77). Allí lo comparábamos con los planes de estudio de otras carreras como derecho, ingeniería, arquitectura y estadística, que mostraban una cantidad muy inferior de asignaturas. Al parecer las carreras docentes han optado por la superficialidad de muchos conocimientos en perjuicio de la profundidad.

El concepto y los métodos de enseñanza globalizada o interdisciplinaria son viejos en Pedagogía, Comenio en el siglo XVII defendía la noción de un mundo único y la unidad de la experiencia humana (Bowen, 2001: 27). Por ello llama la atención su escasa aplicación en la formación de docentes, esta es otra expresión más de la poca consideración otorgada a la Pedagogía en la formación de estos profesionales. Ello puede ser producto de lo que llama Kincheloe (2001) los valores de la hiperrealidad introducidos en la formación técnica del profesorado propia de la modernidad, que condujo a un "trastorno cognitivo", cuya superación podría darse mediante un proceso deconstruccionista que facilite el acceso a la reconstrucción de nuevas formas de pensar del profesorado y de formas postmodernas de educar.

La interdisciplinariedad es un rasgo epistemológico de la Pedagogía (Larrosa, 1990), esta se relaciona con otras ciencias humanas como la psicología y la sociología, pero también, todas las otras ciencias constitutivas de una cultura tienen que relacionarse con la pedagogía cuando requieren que otros se apropien de sus conocimientos. En este último sentido y en la formación de docentes la Pedagogía debería constituirse en un eje transversal, con su acompañante de prácticas de enseñanza en contextos específicos.

Dado el fraccionamiento del conocimiento pedagógico en los planes de estudio en múltiples asignaturas como: didáctica, currículum, diseño de instrucción, evaluación, etc., se requiere una revisión integradora de esos contenidos, a fin de estudiarlos desde las corrientes o tendencias pedagógicas, según su condición histórica y pertinencia en contextos particulares.

La interdisciplinariedad debe quedar claramente establecida tanto en el diseño como en el currículum, de ninguna manera podrá pretenderse formar docentes

"integradores" o con mención en "educación integral" partiendo de un plan desintegrado y un currículum desintegrador. Son los formadores de docentes los llamados a presentar las relaciones, interconexiones e influencias mutuas entre las disciplinas en estudio, así como a conformar un ambiente de trabajo coordinado e interdisciplinario donde el alumno aprenda por inmersión y no solo por prescripción verbal.

Del docente aislado a los docentes en colectivo

Mucho se ha escrito sobre la condición de aislamiento que produce la organización de las escuelas en secciones y grados, a tal punto que se habla del mundo del aula, y hasta de los "factores áulicos" y la soledad del docente. La organización escolar se ilustra con el símil del panal de abejas donde cada docente trabaja en su celdilla, aislado del resto de docentes, comunicándose con ellos a través del director. La organización empresarial moderna y el taylorismo invadieron el permeable campo de la pedagogía y de la enseñanza, sin que nadie lo defendiera.

Es obvio que ese tipo de organización también carece de identidad pedagógica y ha sido transmitido por las cátedras de administración escolar o educativa y últimamente por las asignaturas de gestión; no podemos extrañarnos entonces de su predominio en la realidad escolar venezolana. Lo que sí nos debe preocupar es la ya mencionada escasa identidad pedagógica de las instituciones formadoras de docentes.

Es fácil encontrar en la historia de la Pedagogía diversas corrientes que destacan la necesidad de la cooperación y la comunicación en la enseñanza y el valor pedagógico de la organización comunitaria de la escuela. Sólo para mencionar algunas: la Escuela Nueva, la

Pedagogía Socialista, la Pedagogía Institucional, la Pedagogía Diálógica de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica. En fin, la historia de la Pedagogía está llena de experiencias de supeditación de los medios, de la organización y de la gestión a los fines pedagógicos, muchas de ellas desaparecidas por razones políticas.

Afortunadamente hemos arribado al postconductismo. Al fin se han reconocido las ventajas del constructivismo, se ha recuperado y repotenciado la pedagogía de Dewey, Freinet, Cousinet y muchos otros, hemos encontrado a Vygotsky y nos estamos reencontrando con la pedagogía popular de Paulo Freire, la pedagogía de la esperanza, que le da el poder a la palabra, a la comunicación, al diálogo, que valora la cooperación. Ahora sabemos que lo importante no son las conductas observables sino los significados y los procesos, el verdadero humanismo está en poder ejercer el derecho a la expresión.

Estamos en vías de recuperar el sentido de comunidad escolar al interior de las escuelas, donde los docentes se vean como grupo, como cuerpo y puedan percatarse de su poder en la institución y de sus responsabilidades ante el colectivo. También estamos recuperando la vieja noción del ambiente pedagógico como marco para el aprendizaje, el valor del ambiente escolar como elemento esencial del currículum, la "cultura escolar" vuelve a tomar cuerpo en la literatura pedagógica.

El ambiente político con los principios de participación también parece más propicio para revisar y actualizar el modelo de comunidad escolar al estilo de "la cooperativa de trabajo" de Freinet (1971: 45), definida como: "la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios". Actualmente es difícil encontrar quien se oponga a la participación de los actores en la toma de

decisiones sobre la vida pública, ingrediente indispensable en la formación de los ciudadanos para el ejercicio de la democracia, formación que ha de involucrar a las instituciones donde se preparan los profesionales de la docencia.

Es propicio el entorno para transformar las instituciones de formación docente en ambientes educativos tanto por su organización como por su plan de estudios y su currículum. Los futuros docentes deberían contar con oportunidades para participar en el desarrollo del currículum, en la toma de decisiones institucionales, en la discusión sobre las políticas del Estado para la educación y la carrera docente, en la defensa de los derechos de niños y jóvenes, en la elaboración de las leyes y, especialmente, como veedores del cumplimiento de los planes y metas del sector educación. Todo esto podría formar parte de un componente o aspecto del plan de estudios destinado a dar oportunidades para el desarrollo de actitudes y habilidades de comunicación, diálogo, trabajo en equipo, negociación, compromiso, sensibilidad social y otros aspectos de la personalidad de incalculable valor en la profesión docente.

Referencias

Bowen, J. (2001). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III.* 3ª ed. Barcelona, España: Herder.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Dewey, J. (1946). *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada.

Dilthey, G. (1944). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

EPT/PRELAC (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la educación de calidad para todos.* Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación. II Reunión Intergubernamental. Buenos Aires, 29 y 30 de marzo.

Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

Freinet, C. (1971). *La Educación por el trabajo.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía.* 3ª ed. México, D. F.: Siglo XXI.

Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.* Barcelona, España: Octaedro.

Kliksberg, B. (2003). *Hacia una economía con rostro humano.* 5ª ed. Maracaibo: OPSU, LUZ, Fondo de Cultura Económica.

Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica.* Santiago de Chile: UNESCO/Orealc.

Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.* Santiago de Chile: UNESCO/Orealc.

Larrosa, J. (1990). *El Trabajo epistemológico en Pedagogía.* Barcelona, España: PPU.

Ministerio de Educación y Deportes (2004). *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones.* Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Memoria y Cuenta. Apéndice estadístico*. Caracas: Autor.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PNUD (2002). *Informe sobre desarrollo humano en Venezuela 2002.* PNUD. Disponible: http://www.pnud.org.ve

Rodríguez, N. (1989). *La Educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas.* Caracas: Academia de la Historia.

Rodríguez, N. (2008). Trayectoria del Proyecto de Escuelas Bolivarianas. *Educere*. XII (42), en prensa .

SISOV. Sistema de Indicadores Sociales para Venezuela. Disponible: www.sisov.mpd.gob.ve/indicadores Consulta: 04-09-2008.

Vélez, E., E. Schiefelbein y J. Valenzuela. (2003). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe).* [Documento en línea]. RINACE. Disponible: www.ice.deusto.es/RINACE/

Formar docentes para una mejor escuela

Aurora Lacueva

La educación, por sus enormes potencialidades para el avance en la vida social y personal, es también campo favorable a la encendida retórica, a la expresión grandilocuente y a las propuestas sin límite. Hay mucha frivolidad en las largas listas de ambiciosos fines que nunca llegan luego a concretarse en soluciones prácticas de acción, y en los diseños enrevesados y costosos que no pueden sostenerse en el tiempo o que no pueden masificarse.

Necesitamos vislumbrar nuevas y mejores posibilidades, incluso algunas ubicadas en un horizonte más o menos lejano, pero también necesitamos avanzar efectivamente hacia ellas día a día, de manera seria y constante. En el terreno de la formación docente hace falta guiarse por finalidades generosas y transformadoras, acompañándolas por diseños de acción viables y ajustados al logro progresivo de esas finalidades asumidas (Torres, 1996). Quisiera en este escrito acercarme a tal aspiración, centrándome en esta oportunidad en la formación docente inicial.

¿Qué docente necesitamos?

Podemos partir de lo establecido en la Constitución de la República (1999), que implica un mandato aprobado democráticamente: toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad y permanente (Artículo 103). Esto significa que necesitamos muchos docentes que ayuden a hacer realidad tal derecho, pues si bien cada persona debe participar activamente en su propio aprendizaje para que éste se dé, requiere también de educadoras y educadores que apoyen, orienten, ofrezcan retroalimentación y compartan sus conocimientos, entre otras labores.

Contamos con una población mayoritariamente joven y de nivel educativo promedio no muy alto, de manera que la necesidad de docentes se acrecienta. No hay que pensar sólo en maternales, pre-escolares, escuelas, liceos y escuelas técnicas, sino también en todas las iniciativas para la educación formal de adultos y adultas, incluidas las llamadas misiones educativas, es decir, incluidas las acciones masivas temporales fuera del marco burocrático regular de la administración pública. Y hay que considerar también las diversas oportunidades para la educación no formal comunitaria. Por otra parte, una educación de calidad significa una relación docente-discentes razonable, que para la escuela primaria y secundaria regular es posible estimar en 25 a 28 alumnos y alumnas por maestro, lo que aumenta el número de educadores y educadoras requerido.

Además, no hemos de conformarnos con cualquier docente: puesto que la Constitución exige que la educación sea de calidad, necesitamos entonces docentes de calidad. Siguiendo al artículo 102 del texto legal, los docentes deben contribuir al desarrollo del potencial

creativo de cada ser humano y al pleno ejercicio de su personalidad. Se aspira a que los educandos y educandas alcancen conocimientos relevantes y participen activamente en los procesos de transformación social. La Constitución destaca valores fundamentales que la educación debe alentar: libertad, igualdad, justicia, democracia, responsabilidad social y paz (Artículo 2).

Estos parámetros son una buena base para el diseño de programas de formación docente: no son demasiado minuciosos pero ofrecen un marco claro y exigente, que debe impulsarnos a diseños curriculares acertados. Tal marco puede seguirse precisando en una legislación específica, pero sin llegar a prescripciones detallistas. No es cuestión de que todas las instituciones formadoras de docentes deban seguir un modelo único o casi único, ni mucho menos: la variedad es necesaria para experimentar posibilidades, permitir énfasis distintos y evitar encajonamientos que puedan multiplicar errores.

Lo que hace falta es tener presentes los requisitos básicos: formar educadores y educadoras capaces de estimular la creatividad de sus estudiantes, capaces de ayudarlos al pleno ejercicio de su personalidad, capaces de contribuir a que dominen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos relevantes y capaces así mismo de fomentar valores de justicia, libertad, responsabilidad social, democracia y paz.

Conocer las escuelas para formar mejor a los futuros y futuras docentes

Si la universidad se encuentra alejada de las escuelas, liceos y demás instituciones educativas, no va a saber formar los educadores y educadoras que para ellos se necesitan. En particular, y pensando especialmente en la educación de niñas, niños y jóvenes, las ins-

tituciones universitarias de formación docente necesitan mantener vínculos diversos y estables con los planteles de educación inicial, primaria y secundaria (Picón Medina, 2004).

Necesitan darse cuenta de las condiciones en las que allí se trabaja: infraestructura, dotación, organización, administración... Necesitan saber más acerca de lo que piensan y sienten los docentes, lo que les preocupa, lo que les interesa, sus ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, su visión de sus alumnos y alumnas. Requieren también de mayores conocimientos sobre los actuales niños, niñas y jóvenes venezolanos de los diferentes sectores socio-económicos y las diferentes regiones: sus inquietudes, sus saberes, sus condiciones de existencia, su papel en la escuela, su vivencia familiar...

Así mismo, interesa que ayuden a recoger y sistematizar experiencias innovadoras positivas. Y, más allá, que sean copartícipes en el diseño, puesta en práctica y evaluación de acciones educativas transformadoras. En fin, hacen falta iniciativas diversas, de mayor o menor sistematicidad, pero todas complementarias, que aproximen a las instituciones de formación docente con las escuelas, liceos y preescolares y sus comunidades. Porque será a partir del conocimiento mutuo cada vez más profundo como las instituciones formadoras podrán orientar de manera más pertinente, significativa y viable su acción: en la preparación de nuevos docentes que puedan insertarse en las escuelas satisfactoriamente, pero no para reproducir de forma acrítica el *statu quo*, sino para propulsar de modo realista y sistemático cambios positivos. También podrán así estas instituciones generar una actividad de extensión que se traduzca en buenas oportunidades de formación en servicio para los educadores y educadoras ya graduados. Y propul-

sar una labor de investigación que tenga pertinencia social y colabore en el avance de nuestra educación.

Mencionamos algunos ejemplos de mecanismos para establecer vínculos que lleven a un mejor conocimiento universidad-escuela y a su colaboración en la transformación educativa.

El desarrollo de investigaciones profesorales en las instituciones escolares

Son necesarias investigaciones de muy diverso tipo: encuestas, estudios de casos, trabajos etnográficos, indagaciones descriptivas, experimentos de enseñanza, investigaciones en la acción (donde los profesores y profesoras universitarios actúen como colaboradores de los docentes), entre otras. Hay que evitar al máximo las investigaciones aisladas y sobre temas muy dispersos, así como el seguimiento sin más de modas internacionales y la extraña lejanía que algunos se empeñan en mantener con la escuela.

La guiatura de tesis de pregrado y postgrado que se refieran al mundo escolar

A los trabajos estrictamente profesorales se les suman las tesis estudiantiles, de pregrado y postgrado, en las que tutor y tutoreado van ayudando a comprender mejor el complejo mundo escolar. De este modo, se hace posible ir desarrollando líneas de investigación dentro de la institución universitaria, dando continuidad y profundidad a los logros obtenidos en los estudios de profesores y tesistas.

La realización de talleres de intercambio con docentes de las instituciones escolares

Son especialmente valiosos y útiles aquellos talleres que implican varias fases y que abren espacios para la acción práctica, en ciclos fructíferos de reflexión-acción-reflexión. No resultan tan recomendables los talleres verticalistas y muy acotados, donde en pocos días el profesor o profesora universitario simplemente intenta transmitir informaciones y prescripciones a los docentes, ubicados en un rol de receptores pasivos.

Tales talleres a menudo no logran incidir en la práctica real de los docentes ni alterar de manera significativa sus concepciones. Además, no permiten que ellos y ellas manifiesten sus ideas y preocupaciones: el profesor universitario culmina la actividad sin haber conocido mucho a sus interlocutores. En cambio, los talleres de varias sesiones espaciadas en el tiempo pueden combinar momentos de lectura, discusión y planificación con otros de aplicación en aula, seguidos de evaluaciones y nuevas reflexiones, lecturas y planificaciones, en un diseño formativo más potente y que a la par ofrece al profesor universitario más ventanas hacia lo que verdaderamente sucede en los planteles.

La invitación a las aulas universitarias de docentes expertos que dialoguen sobre sus realizaciones y experiencias

Hay que oir a los docentes y directivos que tienen buenas experiencias, invitándolos a encuentros más o menos formales: desde la discusión en un aula hasta el foro en un gran auditorio, pasando por mesas de trabajo, debates, coloquios, etcétera. Desde la práctica, si ésta es lúcida y fundamentada, surgen valiosos aportes que conviene difundir, discutir y aprovechar para la refle-

xión, la propuesta y la nueva acción. Por su parte, los docentes que son invitados a presentar sus realizaciones tienen de esta manera oportunidad de sistematizar su trabajo, enriqueciéndolo en el propio esfuerzo de comunicarlo.

La guiatura creativa y crítica de las prácticas docentes

Se plantea una guiatura alejada de los rituales superficiales, y en la que los profesores o profesoras universitarios pasen más horas en los planteles y puedan conocerlos mejor. La visita ocasional y apresurada no es suficiente; tampoco la práctica muy breve, de pocas horas distribuidas en dos o tres semanas, donde sólo se espera del practicante el cumplimiento formal de algunas actividades sencillas y tradicionales: ejercicios, cuestionarios, dictados...

Los diversos vínculos universidad-escuela van formando una trama cada vez más densa, que genera conocimiento y acción transformadora, tanto al interior de las aulas universitarias donde se preparan los futuros docentes como hacia fuera, hacia las instituciones educativas preuniversitarias.

Formar por la práctica docentes de calidad

Las instituciones formadoras de docentes necesitan desarrollar actividades pedagógicas de alto nivel formativo, que estimulen la reflexión, la criticidad, el diálogo y la indagación en sus estudiantes, futuros docentes. Sólo así serán luego ellos capaces de conducir la educación a la que aspiramos: por una parte, porque el educador de calidad requiere haber recibido una formación compleja, profunda e intelectualmente retadora; y además porque su preparación universitaria cons-

tituirá un modelo de lo que a su vez puede realizar con sus alumnos y alumnas. Será difícil que el maestro o la maestra desarrollen con sus estudiantes iniciativas pedagógicas de alto nivel si nunca o casi nunca las han vivido (Chacón, 2006): la investigación, la reflexión crítica, la expresión creativa, la toma de decisiones sobre el propio trabajo se aprenden mejor gracias a una práctica reflexionada y no sólo a través de los libros.

La clase expositiva puede y debe estar presente, pero en un porcentaje reducido, para abrir espacio a actividades más complejas. Poco ganamos con clases-conferencia seguidas de exámenes para repetir lo oído, ni con trabajos en equipo que sólo impliquen copiar de libros y exponer luego memorísticamente. De este modo, es necesario el énfasis en actividades de mayor nivel como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por problemas, las asignaturas-taller, los estudios de casos, la vinculación teoría-práctica, los debates, las frecuentes actividades de escritura donde los discentes plasmen sus propias ideas a partir de lecturas y experiencias. Considerémoslas un poco más detenidamente, sin pretender agotar en estas páginas todas las alternativas posibles y necesarias. No olvidemos además que en todas estas labores conviene combinar los auténticos trabajos de equipo con tareas individualizadas y con actividades de todo el grupo-clase, pues cada una de estas modalidades ofrece oportunidades diferentes de formación.

La escritura reflexiva y creativa

Podemos decir que para muchos estudiantes de nuestras escuelas, liceos e incluso universidades escribir es copiar o, todo lo más, resumir. Pero lo educativo es leer, pensar, discutir y posteriormente plasmar por

escrito lo que se reflexionó acerca del tema tratado: comparaciones entre autores, extensiones, interrogantes, contrapropuestas, evaluaciones, nuevas ideas, etcétera. Esto es más diverso que la tradicional monografía. La misma tiene su lugar, pero al abusar de ella inevitablemente se asume a un nivel bajo de complejidad: como resumen de lecturas y no como expresión de ideas propias. Ha de combinarse con asignaciones más precisas que soliciten un trabajo escritural propio en las líneas que hemos señalado.

Discusiones y debates

Las discusiones y debates pueden darse a diferentes niveles de sistematicidad, desde foros con ponentes, comentaristas y público hasta informales intercambios entre compañeros y compañeras de clase. En todos los casos, se trata de escuchar puntos de vista diferentes y hasta contrapuestos, compartir experiencias variadas, atender a proposiciones diversas. Implican el beneficio de aprender a escucharse respetuosamente y a disfrutar del intercambio de ideas. Y el de aprender a intervenir comedidamente y de modo sustancioso, evitando acaparar el tiempo y abrumar con participaciones repetitivas.

No es infrecuente ver en las aulas a estudiantes que se desentienden del debate luego de haber participado o bien que intervienen sin medida, recortando el tiempo de otros participantes: se nota su falta de formación en este tipo de actividades. Una discusión valiosa implica preparación previa, so pena de caer en intercambios superficiales de ideas poco elaboradas y a menudo reflejo de lo que se sabe de oídas o de prejuicios imperantes.

Vinculación teoría-práctica de primer nivel

La vinculación teoría-práctica puede expresarse de muchas maneras, incluyendo las más complejas que mencionaremos en próximos párrafos (casos, problemas, proyectos, pasantías), pero en sus modalidades más sencillas puede significar visitas guiadas, conversaciones con invitados, breves trabajos de campo, experiencias de laboratorio, y hasta la misma observación de videos. Son formas de ir incluyendo en la rutina didáctica universitaria momentos de contacto con realidades concretas, que pueden entrelazarse con los momentos de estudio teórico gracias a descripciones, reflexiones, evaluaciones, contrastaciones, propuestas de solución, entre otras iniciativas conducentes a una formación más sólida, pertinente y profunda (Arana, 2008).

Estudios de casos

Implican el contacto directo con una particular situación real seleccionada para ser objeto de indagación: un niño, un docente, un aula, una escuela, una comunidad... Además de su utilización en tesis y otros trabajos largos, pequeños estudios, muy puntuales, pueden ser parte de una asignatura universitaria. Por ejemplo, la entrevista a una maestra para indagar acerca de su visión sobre la enseñanza de las matemáticas. O la aplicación a un niño o a un grupo pequeño de niños de ciertas pruebas psicopedagógicas. En otras oportunidades los casos se conocen a través de la literatura, por ser difícil si no imposible ubicarlos en la realidad en el momento preciso y/o durante el tiempo necesario para apreciarlos.

La descripción escrita, si es densa y se acompaña de citas textuales y, quizás, apoyos gráficos como planos, dibujos y fotografías, permite a los estudiantes sumergirse en el caso presentado y a partir de allí, como en los contactos directos, enriquecerse con las vivencias y los conocimientos que genera. También ciertos tipos de documentos pueden constituir casos, ofreciendo la oportunidad para estudios fructíferos y muy accesibles: programas de televisión, videojuegos, libros de texto, libros de cuentos infantiles, revistas para niños y niñas, revistas para docentes, entre otras posibilidades.

Asignaturas-taller o talleres como parte de una asignatura

Son otra vía para complejizar y enriquecer la formación universitaria, con su orientación hacia un hacer: la elaboración de un producto, la configuración de un ambiente o el cumplimiento de un proceso. Por ejemplo, la producción de un objeto artístico o artesanal, la elaboración de un material de enseñanza, el desarrollo de actividades de cuentacuentos, o la conformación de un jardín didáctico en un área verde rescatada. Lo teórico no está ausente de las asignaturas-taller sino que existe en ellas como base en expansión de una acción práctica concreta: no se trata de aprender técnicas aisladas.

Aprendizaje por problemas

Se centra en la presentación a los estudiantes de una situación problemática para que la estudien y generen una solución, ofrezcan una respuesta, asomen explicaciones y salidas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s. f.; Peterson y Treagust, 2001). El reto para el profesor o profesora es encontrar

en la literatura o construir por sí mismo o sí misma un problema verdadero, interesante y al alcance de los conocimientos de sus estudiantes.

No es fácil elaborar problemas para el trabajo estudiantil. Usualmente se toman de situaciones reales que no pueden ser abordadas directamente por los alumnos y alumnas: por no ser tan frecuentes, por su lejanía, por resultar de lenta evolución, o por requerir para su estudio directo equipos e instrumentos sofisticados no disponibles. Quizás en asignaturas de las áreas de Geografía, Biología o Matemáticas aplicadas, por ejemplo, sea más viable elaborar situaciones-problema que en las de áreas como Didáctica o Psicología Educativa, por la mayor complejidad de los objetos de estudio y acción de estas últimas.

Sería negativo enfrentar a los docentes en formación al abordaje y resolución de situaciones-problema que simplificaran tanto la realidad que terminaran por falsearla: la autenticidad debe cuidarse particularmente para que esta actividad conserve su valor. Se trata de una labor semi-estructurada que exige estudio teórico y aplicación de lo aprendido. Otra de sus ventajas es que motiva hacia el dominio conceptual del tema, puesto que se parte de un problema relevante, con resonancia, y de él se va luego a lo teórico.

En efecto, no hay que confundir este tipo de actividad con la resolución de "problemas de final de capítulo": en estos casos se realiza primero el estudio teórico sin más y luego se ofrece la oportunidad de aplicar, en situaciones bastante simplificadas y puntuales, aquellos conocimientos que se presentaron previamente. Por el contrario, en el aprendizaje por problemas se parte de un problema de cierto empaque y desde allí los estudiantes van abordando la teoría que necesitan a medida que lo trabajan, contando con el apoyo del profesor o profesora.

Aprendizaje por proyectos

En este caso, la apertura y complejidad aumentan: ya aquí hasta el propio problema es perfilado por los estudiantes. Se trata de iniciativas de investigación científica, tecnológica, socio-científica, filosófica o artística, que los estudiantes llevan a cabo con el apoyo de su profesor o profesora (García y Trigo, 2000; Thomas, 2000). También en ocasiones pueden ser trabajos de investigación-acción o, más limitadamente, de aprendizaje-servicio (Maciel, 2003; Tapia, s. f.).

Se escoge por consenso un tema, el cual se problematiza y se aborda entonces de manera investigativa: hay preguntas, hay propósitos, se establece una metodología de trabajo, se desarrolla la indagación y finalmente se organizan e interpretan resultados (sean estos conocimientos, creaciones artísticas, productos tecnológicos, diseños de cambio...), los cuales luego se comunican a otros utilizando diferentes caminos según circunstancias y posibilidades. En los proyectos de aprendizaje-servicio es central la acción hacia la comunidad, que no se limita a una colaboración práctica sino que implica preparación teórica, estudio, planificación, reflexión y evaluación. Sería el mismo caso en la investigación-acción, pero de manera aún más sistemática y exigente.

Algunos proyectos pueden ser individuales, pero muchos se desarrollan mejor en equipos, a partir de un gran tema de todo el grupo-clase. De esta manera es más viable la guiatura profesoral y, adicionalmente, la colaboración entre varias personas permite abordar proyectos más ambiciosos de manera más completa. Si bien los proyectos pueden desarrollarse en una sola asignatura, hace falta la organización entre los profesores para evitar que la multiplicación de proyectos recar-

gue el trabajo de los estudiantes en el período. A menudo, será positivo organizar proyectos conjuntos entre todas o varias de las asignaturas comunes a un semestre o año de la carrera (Ministerio de Educación Superior y otros, 2007).

En la organización curricular dentro de las instituciones de formación docente hay que tener presente que la separación teoría-práctica es poco productiva: conviene por tanto repensar las asignaturas, para constituir materias que integren cada una en sí lo teórico y lo práctico (Freire, 1999). Sin la teoría, las asignaturas "prácticas" pueden derivar en una colección de recetas sin mayor fundamento. Sin la vinculación con la práctica, las asignaturas "teóricas" corren el riesgo de quedar atrapadas en un limbo nebuloso, no logrando incidir en la futura actuación profesional del estudiante.

Evaluación rica y compleja para una formación rica y compleja

La evaluación más apropiada para un currículo centrado en actividades complejas, de reflexión crítica y de investigación, es aquélla desarrollada día a día, a partir de los productos de esta labor estudiantil significativa: informes, exposiciones, exhibiciones, demostraciones, carteles, presentaciones digitalizadas, escritos reflexivos sobre lecturas realizadas... Los exámenes deberían reducirse considerablemente. Se trata de una evaluación como ayuda, que reconoce al error como elemento necesario en el proceso de aprendizaje, que considera momentos de recuperación y que al mismo tiempo se presenta ante los estudiantes como retadora y orientadora. La autoevaluación y la coevaluación necesitan abrirse camino, por su contribución a la formación de un aprendiz autónomo, con capacidades metacogni-

tivas bien desarrolladas, y por el enriquecimiento que pueden ofrecer al proceso evaluativo.

Generar prácticas profesionales y tesis propias de docentes-investigadores

Los diversos tipos de actividades que señalamos en la sección anterior están orientados hacia la formación por la reflexión crítica y la investigación; un nivel superior de tal formación se alcanza gracias a una práctica profesional de impacto y a una tesis de grado acertadamente orientada hacia la promoción del docente-investigador y la docente-investigadora.

Una práctica profesional de impacto

Resulta potencialmente muy formativa una práctica profesional extendida a lo largo de varios años, pero hay que reconocer que si la misma no está bien planificada ofrece pocos frutos a la vez que exige demasiado tiempo y esfuerzo de los profesores y profesoras guía de la universidad. En efecto, la práctica breve es un ritual fácil sin mayor trascendencia, mientras que la práctica larga mal planificada puede significar la inmersión acrítica de los y las practicantes en el mundo de la escuela tal cual es hoy, sin mayores cuestionamientos ni avances, y cumpliendo roles subsidiarios en rutinas pobres y repetitivas (ver capítulo de Sayago en esta edición).

No es productivo depender de la ayuda espontánea y ocasional de los planteles, que simplemente significa el favor de acoger en las aulas por un tiempo a los y las practicantes, sin compromisos formativos claros, y para utilizarlos como participantes más o menos secundarios en labores didácticas simples bajo la dirección del o

la docente. Por el contrario, cada institución universitaria de formación docente, con el apoyo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, debería orientarse hacia la creación de una Red de Planteles Colaboradores a su alrededor.

No considero fructífero remitir a cada estudiante a hacer su práctica en un plantel de la comunidad donde habita, como se ha propuesto: así el impacto se difumina y la universidad como tal pierde posibilidad de relación. Es mucho mejor constituir estas redes de planteles cercanos a cada universidad, donde además de unas prácticas bien supervisadas se puedan realizar otras iniciativas de docencia, investigación y extensión. Establecer la red permite contar con las escuelas y liceos donde puede darse el intercambio necesario y multifacético del que hablaba al inicio de este escrito.

Crear tales redes implica un trabajo dialógico y colaborativo de universidad, autoridades educacionales, y directivos y docentes de cada escuela o liceo. Se hace necesario que los educadores y educadoras de los planteles ingresen voluntariamente en la red y sientan que ella les puede reportar beneficios, como en efecto debe hacerlo: si se trabaja de manera sostenida y cuidadosa, al cabo de pocos años tanto universidad como escuelas y liceos y alumnos y alumnas practicantes podrán seguramente apreciar mejoras en sus conocimientos y posibilidades de acción gracias a su sinergia.

Resulta conveniente que los docentes tutores de los planteles de la red tengan por parte de la universidad una oferta regular de útiles talleres, así como que se favorezca su ingreso a postgrados en esa institución, disfruten de acceso a la biblioteca y centro de documentación universitarios, y vean además su labor reconocida por sus autoridades a fines de remuneración y ascenso, junto a otras facilidades. A su vez, ellos y ellas

deberían asegurar cada año la entrada de practicantes a su plantel en las mejores condiciones de receptividad, apoyo y creciente autonomía. De esta manera puede preverse una práctica larga y progresiva, desde el segundo hasta el cuarto año de la carrera inclusive.

En la red las prácticas profesionales han de ser una experiencia diseñada con cuidado, donde los estudiantes de docencia tengan oportunidad de ir asumiendo de manera paulatina crecientes responsabilidades, interrelacionando sus clases en la universidad con su experiencia en campo, estudiando situaciones, realizando planificaciones, llevándolas a la práctica y evaluando luego resultados. Algunas sesiones de discusión y preparación se pueden realizar en los propios planteles, incorporando así a los maestros y maestras tutores, quienes deberían contar con horas remuneradas al efecto.

No podemos aceptar ideas equivocadas y perjudiciales comunes hoy entre los docentes, como las de que "una cosa es lo que te dicen en la universidad y otra lo que pasa en las escuelas", o "la universidad es teoría pero el docente realmente se forma es en la escuela". Esta manera de pensar convierte a la profesión docente en una labor empírica, que no necesita de la investigación, que no necesita de la teorización y en la que se tiene éxito simplemente copiando sin mayor reflexión crítica rutinas sencillas que se han venido reiterando en el tiempo y que permiten salir del paso. No niego las enseñanzas de la práctica, del hacer real en la escuela, sólo que la práctica enseña cuando se hace objeto de reflexión y se modifica consecuentemente y cuando interacciona con la teoría más fructífera: de esa manera surgen incluso nuevos aportes teóricos a partir de lo hecho en la acción educativa diaria.

De modo que necesitamos evitar una práctica profesional de empirismo ciego, que se limite a copiar activi-

dades didácticas de escaso poder formativo: tanto docentes tutores como practicantes requieren considerar planteamientos pedagógicos de avanzada y trabajar en conjunto hacia el desarrollo de una actividad de aula cada vez más variada, rica y formativa, contando para ello con el apoyo de la universidad. Recordemos: estamos educando para la creatividad, el desarrollo pleno de la personalidad de cada alumno o alumna, la participación en la transformación social, la formación en valores de libertad, democracia, soberanía, justicia y paz.

La reciente Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) viene a complementar a la buena práctica profesional. En este caso, se trata de al menos 120 horas de trabajo comunitario en el área de formación, que los estudiantes deben cumplir como un aporte a la sociedad, siguiendo principios de responsabilidad social, solidaridad, igualdad, participación ciudadana y asistencia humanitaria, entre otros (Artículo 2).

Lo deseable es no repetir la experiencia de la práctica profesional, sino aprovechar esta oportunidad para vincular a los estudiantes con un quehacer y un ambiente algo distintos. Por ejemplo, para la situación que nos ocupa de los futuros docentes de educación formal de niños, niñas y adolescentes, podría pensarse en experiencias de educación no formal para niños, niñas, jóvenes o adultos, iniciativas de educación hospitalaria, talleres de alfabetización informática para comunidades, colaboración en programas educativos de radios comunitarias, participación en campañas de educación vial o de educación para la salud, labores de extensión cultural en residencias para adultos mayores, etcétera. De este modo, los futuros docentes realizan aprendizajes distintos a los involucrados en la práctica profesional pero igualmente ubicados dentro del

campo educativo, y ofrecen a la vez un aporte social con importantes implicaciones valorativas para su formación.

La tesis del docente-investigador

Se ha dicho, con razón, que el trabajo de tesis en nuestras instituciones de formación docente a menudo no está bien orientado: hay mucha dispersión en los temas, no logran constituirse líneas de investigación, cada pequeño trabajo nace y termina en sí mismo, y por ello no se alcanzan a acumular logros que signifiquen aportes para nuestra educación. Por otra parte, en ocasiones los temas de las tesis de los docentes en formación se alejan precisamente de la docencia, se alejan del aula y la escuela, para ocuparse de otros asuntos.

En razón de todo ello, algunos llegan a proponer incluso la eliminación de este requisito o su conversión en actividad opcional. Sin embargo, parece contraproducente que se enfatice el rol del docente-investigador, como a menudo con justicia se hace, y al mismo tiempo se intente eliminar la más ambiciosa actividad de investigación que puede estar presente en la carrera. Lo acertado es más bien extender el requisito de la tesis o de un proyecto final de grado a todas las instituciones de formación docente, pero asegurando su pertinencia y su fertilidad. De esta manera, la tesis se convierte en una importante vía para la preparación de un docente-investigador: capaz de caracterizar y analizar las situaciones educativas ubicándolas en su contexto socio-histórico, de problematizarlas, de interrogarse sobre las posibilidades de mejoramiento en beneficio de sus estudiantes y de la sociedad toda, de diseñar cambios, de ensayarlos y evaluarlos, en espirales crecientes de acción transformadora prudente, lúcida y justa.

La existencia de una práctica profesional prolongada, posiblemente en la misma escuela a lo largo de varios años, junto a la concepción del docente-investigador, abre entonces posibilidades para tesis de nuevo tipo: centradas en problemáticas vividas por el o la tesista en las aulas y enlazadas armoniosamente con trabajos anteriores y paralelos de otros tesistas gracias a la existencia de líneas de investigación dentro de la universidad, conducidas cada una por uno o más profesores y profesoras.

De esta manera, se van abriendo caminos de investigación y producción, con el aporte de muchos, y se pueden obtener buenos frutos tanto en la teoría como en la práctica (Lankshear y Knobel, 2003). El esfuerzo de comunicación de lo investigado debe potenciarse: encuentros, jornadas, revistas divulgativas, revistas académicas, ciberpáginas..., pues las tesis engavetadas son material inerte. El tutor o tutora no debe verse como profesor que revisa y corrige una "tarea" de otro, de resultados conocidos de antemano, sino como coinvestigador o coinvestigadora que participa junto al tesista o la tesista en un esfuerzo común abriendo senderos nuevos. Esta coparticipación implica en buena ley coautoría en publicaciones, si bien el investigador principal en tal empeño debe ser el propio tesista.

Fomentar la formación cultural amplia de los futuros y futuras docentes

La educadora y el educador, sobre todo los que van a trabajar con niños, niñas y jóvenes en los niveles obligatorios de la escolaridad, necesitan ser personas de cultura amplia. Incluso aquellos docentes especialistas del nivel secundario deben serlo, más allá de su propia especialización. El maestro y la maestra han de ser

baquianos en el hermoso bosque de la cultura, trascendiendo los límites de un currículo nacional: de lo que se trata es de abrir perspectivas a los estudiantes, de ayudarlos a disfrutar de la producción humana, desde un concierto de Vivaldi hasta lo que sabemos de la vida de las hormigas, desde una obra de Jesús Soto hasta los alcances de nuestra industria petrolera.

Hace falta que el docente pueda conectar temas, poner en relación lo que el alumno quizás ve aisladamente, profundizar lo que el alumno aprecia superficialmente, llegar a la esencia de lo que el alumno no ha terminado de entender. Hace falta que el docente o la docente ayude a despertar nuevos intereses en los estudiantes, de los que puedan surgir proyectos de aprendizaje variados e intensos, para los cuales también se cuente con el acertado apoyo de ese educador o educadora de amplia preparación.

La cultura amplia y el gusto por la cultura en sus diferentes manifestaciones deberían fomentarse durante la formación inicial en la carrera, especialmente considerando que muchos bachilleres y bachilleras que cursan la misma no han tenido previamente los suficientes estímulos, recursos y oportunidades para adentrarse en diversas áreas de la creación humana.

El tono culturalmente rico y diverso debería marcar las asignaturas de la carrera y también actividades extracurriculares que se programaran.

Junto a las importantes oportunidades de participación directa en corales, grupos de teatro o danza, clubes científicos y organizaciones ambientalistas, conviene facilitar el contacto de los estudiantes con muchas manifestaciones culturales, a través de iniciativas como visitas guiadas en grupos organizados, entradas ofrecidas en lote a precios muy reducidos, y presencia de ciertas actividades en la propia institución, entre otras.

Pensamos en el contacto con museos de arte, museos de ciencias, observatorios astronómicos, cinematecas, conciertos, conferencias, ferias del libro, representaciones teatrales, recitales poéticos, etcétera.

Si ofrecemos encuentros con experiencias de poca calidad, no lograremos nuestro propósito; se trata de acercar a los estudiantes a experiencias de alta calidad, con un esfuerzo especial de gestión y quizás una inversión moderada. Falta audacia en esta área, para convertir la experiencia universitaria en algo más completo e impactante en la vida de los futuros docentes, algo más hermoso, rico y emocionante.

Asegurar una buena base material de trabajo

Actividades pedagógicas más intensas, complejas y pertinentes exigen ciertas condiciones materiales de trabajo: no es posible realizarlas bien con graves limitaciones de infraestructura y dotación. Predomina aún entre los docentes un voluntarismo ritualístico: es así que cuando se demandan mejores condiciones de trabajo surgen siempre voces entre las y los educadores que defienden la posibilidad (y hasta la bondad) de la labor en condiciones precarias, de una pedagogía maravillosa que se desarrollaría gracias exclusivamente a las magníficas habilidades de un educador o educadora modelo (quizás aquel que ellos y ellas quisieran ser) a pesar de la carencia de recursos.

En la realidad los educadores maravillosos son escasos, como lo son los profesionales excepcionales en cualquier campo. De lo que se trata es de ofrecer las mejores condiciones posibles para que personas normales, trabajadoras y estudiosas pero no héroes ni heroínas, puedan desarrollar una fructífera labor con sus estudiantes. Por eso ha de preocuparnos la base mate-

rial de trabajo, también en las instituciones formadoras de docentes.

Los espacios enseñan: ambientes universitarios gratos, funcionales y "ecológicos"

Será importante el esfuerzo por lograr ambientes agradables y facilitadores del estudio en nuestras diversas instituciones formadoras de docentes: algunas tienen instalaciones adecuadas pero otras presentan limitaciones graves. Los espacios reducidos, las edificaciones feas y de construcción pobre, las áreas verdes descuidadas o ausentes, la mala ventilación, el ruido, son todos problemas que afectan el desarrollo de las actividades y la energía y el ánimo de los profesores, profesoras y estudiantes.

Además, hace falta que todo el mundo, los de adentro y los de afuera, cobren en verdad conciencia de la importancia trascendental de la profesión docente, y una de las vías para que ello suceda es por la dignificación de los espacios de formación. ¿Quién creerá en el alto nivel de esta profesión asistiendo a clases en edificios deteriorados, de salones estrechos y con la mitad de las lámparas dañadas? Los espacios enseñan (Denis, 1980): pueden enseñar organización, valoración, confiada esperanza, alta expectativa o, por el contrario, desorganización, improvisación, desánimo, baja expectativa.

Es muy importante contar con aulas, pasillos y otras áreas suficientemente amplios y de condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y mantenimiento. Las zonas verdes han de cuidarse particularmente pues la presencia de grama, árboles y arbustos ejerce una positiva influencia en la sensación de bienestar y armonía de estudiantes y profesores y contribuye con su conciencia ambientalista. La vida toda dentro de la

edificación universitaria debe estar orientada hacia el uso sostenible del medio ambiente y los recursos naturales: conservación de energía, conservación de agua, reducción, reuso y reciclaje de papel y otros recursos, aprovechamiento de masas vegetales para protegerse del calor, polvo y ruido, entre otras iniciativas.

Preocupa entrar en esos edificios sin ventanas, dependientes de la luz artificial y el aire acondicionado, donde aulas y oficinas incluso vacías se mantienen con luces y aires encendidos permanentemente. O en aquellos otros que, si bien cuentan con ventanas, están mal diseñados, por lo que el calor se concentra, el aire no fluye y la única defensa frente a un sol inclemente son unas polvorientas cortinas, que llevan de nuevo a encender la luz a pleno día. También los hay cuyas áreas verdes se llenan de basura y sus árboles son maltratados por los automóviles ¿Qué docente formamos en lugares así? La educación ambiental no sólo ha de ser teórica, debe vivirse en el día a día de la institución formadora de docentes (Franquesa, 2006; Sureda, 2006).

Para el logro de ambientes dignos y "ecológicos", aunque en algunos casos se impone la construcción de locales nuevos o la refacción a fondo de los existentes, en otras ocasiones ni siquiera son necesarias grandes inversiones sino montos modestos bien utilizados y una especial atención de las autoridades en la organización de la gestión y en el cuidado y mantenimiento, hacia lo cual deben exigir la contribución de todas y de todos: estudiantes, profesores y profesoras, empleados y empleadas y obreros y obreras.

Muebles y equipos que apoyen la formación investigativa y teórico-práctica

No es creíble la formación reflexiva y por la investigación con salones de pupitres en fila carentes de dotación. El mobiliario de mesas y sillas es el que permite diferentes arreglos para la labor: individual, en equipo, para la discusión general y para la clase magistral. A su vez facilita la constitución de superficies amplias y planas para la consulta documental, la preparación de gráficos y láminas, y el trabajo práctico. Las aulas-laboratorio y las aulas-taller son necesarias no sólo en la formación de docentes de nivel secundario sino también en la de los docentes integrales para los niveles inicial y primario. En esas aulas es donde pueden hacerse teórico-prácticas las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales y arte, entre otras. Y también las de las didácticas especiales, para que los estudiantes construyan materiales didácticos o ensayen actividades que puedan luego implementar con los alumnos de los niveles inicial, primario o medio.

El aula-taller implica estantes, láminas, modelos, mapas, equipos para la observación y la medición, materiales para la construcción de maquetas, carteleras y exhibiciones, y dotación para la realización de experiencias científicas y tecnológicas. Los docentes en formación necesitan manejar instrumentos y equipos que puedan posteriormente utilizar con sus futuras alumnas y alumnos. El aula universitaria debe ser un modelo (a nivel superior) de lo que los docentes deben exigir y ayudar a construir en el nivel donde posteriormente trabajen.

Una computadora para cada estudiante de la carrera docente

Se habla en el mundo de la posibilidad técnica y económica de ofrecer una computadora portátil a cada escolar: abordemos entonces también a los estudiantes de la carrera docente. Contar con una computadora con acceso a Internet, quizás portátil, para cada uno o cada una, pondría en sus manos un recurso poderoso para la búsqueda de información, la escritura y la comunicación. Otra vía para cumplir con esta aspiración es abrir salas de informática con tal número de equipos que aseguren disponibilidad inmediata a todos y todas los usuarios y usuarias, calculando la frecuencia de su uso; por ejemplo, uno por cada cinco o seis estudiantes. La alternativa abre posibilidades nuevas, conecta al estudiante con el mundo, y envía un mensaje de modernidad y de rigor intelectual.

Junto a ella son importantes los mecanismos universitarios para su uso intenso, gracias a la presencia en las diversas asignaturas de iniciativas como listas electrónicas, ciberpáginas, intercambios vía correo electrónico tanto de textos como de imágenes, participación en foros, y gracias también a la exigencia de consultas dirigidas, elaboración de escritos, gráficos y tablas usando programas electrónicos, desarrollo de presentaciones electrónicas, etcétera. La existencia de suficientes impresoras en la institución formadora asegura el eslabón final para el uso a fondo de las TICs.

Las herramientas culturales como la computadora, el microscopio, la balanza o los mapas contribuyen de manera importante al desarrollo de los llamados procesos mentales superiores. Esto lo ha remarcado el enfoque socio-histórico-cultural, que surge de las investigaciones del psicólogo soviético Lev Vygotski en las primeras décadas del siglo XX. A lo largo de la historia

humana, el uso de diversas herramientas ha ido abriendo nuevas formas de profundizar el estudio de la realidad, de registrar información y de comunicar saberes. Y estas nuevas formas de acción han expandido nuestros conocimientos y han fomentado el desarrollo social e individual de la reflexividad, la criticidad y la creatividad (del Río y Álvarez, 2002).

Las herramientas son el producto de un esfuerzo cultural anterior y a la vez nos permiten producir cultura nueva. Son "mensajeros culturales": el pedagogo italiano Alberto Alberti dice que con cada recurso entra al aula un contenido cultural nuevo, una cierta forma de relacionarse con el mundo y hasta determinadas actitudes y valores (Alberti, 1977). Por eso no puede aceptarse una formación docente basada en apuntes y deshilvanadas fotocopias, y donde la herramienta o el material nada más se usa, si acaso, para "manualidades".

Bibliotecas y Centros de Documentación dignos

Esta área clave requiere reforzarse, logrando cada vez mejores bibliotecas que pongan los más diversos títulos a disposición de estudiantes y profesores: desde clásicos de la educación hasta las publicaciones más actuales en el área, abarcando también campos relacionados como psicología, antropología y neurociencia, entre otros. Resulta necesario establecer parámetros guía que orienten la inversión de recursos: frente a otras demandas institucionales debe priorizarse la adquisición de revistas y libros para la consulta de profesores, profesoras y estudiantes. ¿Cuál debería ser la dotación mínima en la biblioteca de una institución formadora de docentes? Quizás habría de iniciarse con al menos dos títulos por estudiante, para ir creciendo anualmente, a razón al menos de cinco títulos por cada cien estudian-

tes. Así, en una institución con dos mil estudiantes, se empezaría con al menos cuatro mil títulos, a los que se sumarían un mínimo de cien más cada año.

En relación a las revistas, no es posible contentarnos con el canje o el libre acceso electrónico sino que necesitamos adquirir publicaciones importantes que sólo resultan accesibles por suscripción. La misma, al menos en algunos casos, podemos hacerla quizás únicamente en su versión electrónica, más económica. Así aseguramos el nutrirnos con revistas de trayectoria e impacto editadas en diversos países: desde luego venezolanas, pero también argentinas, mexicanas, brasileñas, colombianas, españolas, estadounidenses, francesas, comunes al ámbito europeo, canadienses, australianas... Se hace necesario el acuerdo entre centros de documentación de la misma ciudad para formar un fondo común que permita ahorrar. Un mínimo de veinticinco revistas, entre nacionales e internacionales, parece un límite a marcar.

Recordemos que las bibliotecas y centros de documentación no sólo son base fundamental para la labor estudiantil, sino también para la investigación profesoral. Una acción sostenida e inteligente en esta área puede ofrecer en pocos años mejoras importantes, si se reserva cada año una suma al menos mínima dedicada a la misma. Sorprende la distorsión presupuestaria que olvida este renglón y puede dedicar valiosos recursos a remodelaciones de oficinas y despachos y otros gastos de menor importancia.

Organizar y gestionar adecuadamente las instituciones formadoras de docentes

La organización y gestión académica y administrativa de las instituciones de formación docente debe

orientarse de manera de facilitar la preparación de docentes de calidad y la sistemática producción de investigación y extensión pertinentes y de alto nivel. Aludiremos a tres aspectos básicos, entre otros que necesitan ser abordados.

Formadores de formadores a tiempo completo

Para una formación de calidad como la que requerimos, y que se intenta esbozar en este escrito, necesitamos un número suficiente de profesores y profesoras de planta, a dedicación exclusiva y tiempo completo: gente concentrada en esta tarea y con posibilidades de desarrollar investigación, docencia y extensión. La categoría "Medio Tiempo" debe desaparecer, pues no es útil y su relación costo/beneficio es baja. El profesor o profesora a medio tiempo no puede dedicarse cabalmente a labores de investigación, y se le pagan unas horas que no ofrecen suficiente fruto. Sí se hace necesario contar con profesores por horas, en un porcentaje no mayor del 30% de la planta profesoral, pues esta figura permite incorporar a la docencia universitaria a expertos que dedican la mayor parte de su tiempo a actividades extra-universitarias y que por lo mismo traen a la universidad experiencias y conocimientos de interés, que han adquirido en su labor principal. Por ejemplo: orientadores de escuelas, directivos de plantel y de zona, docentes exitosos, psicólogos, historiadores, artistas, etcétera.

Un conjunto profesoral constituido por un 70% de profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva y un 30% de profesores por horas, dentro de una institución bien gestionada, garantizan buena atención a los estudiantes, diversidad de perspectivas, contactos con el mundo extra-universitario, fértil producción investigativa y pertinentes acciones de extensión.

Planes de estudio no recargados

En la formación docente de calidad los planes recargados no son una ayuda sino un estorbo: dificultan la profundización, la realización de trabajos complejos y la vinculación teoría-práctica. Además, resultan onerosos por la cantidad de profesores requerida, la cual obliga a acudir –en las condiciones de un país de ingresos moderados como Venezuela- a la negativa figura del profesor a medio tiempo. Lo justo es un máximo de siete u ocho asignaturas por año; pasar de este límite ya es orientarse probablemente hacia la mediocridad. No hay que preocuparse porque queden temas fuera de la formación, siempre quedarán, pero un docente que durante los cinco años de su carrera haya leído y discutido críticamente, haya producido, haya investigado, sabrá luego completar áreas poco trabajadas.

No considero recomendable, por otra parte, reducir la duración de la carrera a cuatro años, pues la complejidad de la labor pedagógica requiere una formación más pausada, más extendida en el tiempo, que permita trabajar más a profundidad conocimientos y procesos y que ofrezca ciclos más abarcantes de acción-reflexión-acción. Más aún considerando que en muchos de los países del mundo donde la formación universitaria dura cuatro años la formación secundaria se extiende por el contrario durante seis años. Si nosotros cortamos en los dos niveles no estaremos a la par en la calidad de la preparación.

Menos "horas-pupitre" y formatos diversos para las asignaturas

Se impone ofrecer alta calidad a muchos sin costes demasiado elevados: más allá de los mitos sobre nues-

tra gran riqueza lo cierto es que nuestro ingreso per cápita puede ser apenas la tercera parte del de países como Noruega, Irlanda, Francia o Estados Unidos. No queda sino intentar aprovechar al máximo los recursos, más considerando otras ingentes necesidades de la sociedad venezolana.

Algunas de mis propuestas implican inversiones necesarias ineludibles: edificaciones dignas, bibliotecas, equipos... Otras permiten ahorros, como reducir la planta profesoral gracias a un menor número de asignaturas en el plan de estudios. Una medida de ahorro adicional es romper el modelo de clases presenciales a cargo de un profesor o profesora y combinar varias experiencias áulicas.

Así, tener un 30% de asignaturas bajo la modalidad semi-presencial, con clases una vez cada quince días; a las cuales sumar un 30% de clases en grandes grupos, que se reúnan en un auditorio para escuchar exposiciones magistrales, observar videos, presenciar foros, etcétera, y luego realizar trabajos a discutir en grupos pequeños bajo la responsabilidad de preparadores y preparadoras. Se completaría con un 40% de clases de formato "tradicional", de 25 estudiantes junto a un profesor o profesora, que podrían reunirse una vez a la semana por dos o tres horas. Tendríamos así esta distribución para la modalidad presencial:

– 40 % de horas de clase en formato presencial estricto: 1 profesor – 25 estudiantes (o menos, para asignaturas-taller) – una vez a la semana.
– 30 % de horas de clase en formato gran auditorio: conferencias y videos – 100 o más estudiantes – una vez a la semana (más horas con preparador o preparadora en pequeño grupo). Este formato puede incluir evaluaciones gracias a exámenes estandari-

zados, junto a trabajos discutidos y revisados por preparadores y preparadoras.
– 30% de horas de clase en formato semi-presencial: 1 profesor – 25 estudiantes – una vez cada quince días – material auto-educativo – comunicación vía electrónica.

Esta propuesta es para la modalidad presencial. Puede ofrecerse además una modalidad a distancia, que combine asignaturas semi-presenciales, con clases cada quince días junto a otras donde sólo haya reuniones dos o tres veces al semestre o tres o cuatro veces al año, pero con fuerte apoyo de materiales impresos y comunicación vía electrónica, en parte realizada con ayuda de preparadores y preparadoras.

Valores: del sermón o la dinámica a la experiencia viva

Nos hemos dado una Constitución democrática, la cual claramente señala que la educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. El pluralismo, la diversidad, la posibilidad de disentir son fundamentales para el sano desarrollo tanto personal como social: es así como se logra dinamismo, enriquecimiento intelectual y moral y, al cabo, transformación. Los "consensos" ideológicos impuestos desde el poder o incluso desde una mayoría ahogan la iniciativa y detienen el avance de la sociedad. Por eso no creo en una "pedagogía nacional" sino, si acaso, en varias "pedagogías nacionales".

Sin embargo, algunos grandes valores deben estar siempre presentes en la educación, pues el relativismo extremo atropella los derechos humanos. Como señalé,

los valores establecidos en nuestra Constitución son una buena guía para la acción de los educadores y educadoras: libertad, justicia, responsabilidad social, democracia, igualdad, paz, soberanía. Hay que preguntarse si se están reforzando suficientemente en la formación de los docentes y cómo debe hacerse. Por una parte, estos valores deberían cruzar toda la carrera: a través de lecturas, debates, reflexiones por escrito, oportunidades de actuar y de evaluar la propia acción que se ofrecieran en las diversas asignaturas, gracias además a unas prácticas docentes con pertinencia social analizadas rigurosamente y, finalmente, a un trabajo de tesis lúcido y significativo.

Quizás también convendría una asignatura específica para la reflexión, el diálogo, el análisis de casos, y la toma de posición sobre los temas valorativos y su presencia en la educación. En ella podrían considerarse asuntos como: valores que siempre deben estar presentes en la escuela, ideología y educación, formación y adoctrinamiento, laicismo y educación, hegemonías de clase y "naturalización" de valores, los valores en la legislación venezolana (Constitución, Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente, entre otras), responsabilidad y ética docente.

Más allá de lo dicho, hay un ambiente general que debería estar presente en toda institución formadora de docentes: un ambiente de democracia auténtica practicada día a día, de respeto a todos los miembros de la comunidad, de compromiso hacia afuera en la mejora de la escuela de las mayorías, de preocupación por el derecho a la educación de todas y todos, de reconocimiento a la diversidad cultural en sus diversas facetas, de esperanza en los seres humanos y su capacidad de transformar y transformarse, de afirmación de la docencia como una tarea noble, necesaria y fecunda.

Una palabra de cierre

El desarrollo de propuestas como las anteriores puede ir abriendo nuevas perspectivas de cambio: avanzar en el sentido planteado libera energías, reorienta propósitos, permite alcanzar logros y ofrece una base para nuevos progresos. Cada institución tiene sus propias necesidades y sus propios retos, pero posiblemente lo aquí presentado alude a situaciones y problemas comunes a muchas de nuestras Escuelas de Educación e Institutos Pedagógicos. El avance por fases, en varios frentes coordinados a la vez, parece más deseable que los saltos desmedidos o el terco atrincherarse en formas de hacer y de ser que a todas luces se manifiestan como insuficientes para la sociedad de hoy.

Referencias

ALBERTI, A. (1977). Introducción en CIARI, B. *Modos de enseñar*, pp. 5-19. Barcelona, España: Avance. (Orig.: *I modi dell' insegnare*. Roma: Editori Riuniti).

ARANA, A. (2008). Entramados ambientales. Un modelo didáctico basado en la comprensión representacional en GONZÁLEZ, F. (ED.). *Modelos didácticos de base cognitiva,* pp. 135-179. Maracay: CIEP / NIJIPMAR, UPEL Maracay.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). *Gaceta Oficial Nº 5.453* (Extraordinario). Marzo 24, 2000. Caracas: M. J. Editores.

CHACÓN CORZO, M.ª A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere.* 10 (33): 335-342.

DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (2002). From Activity to Directivity: the question of involvement in education en WELLS, G. Y G. CLAXTON (Eds.) *Learning for Life in the 21st Century,* pp. 59-72. Oxford: Blackwell.

DENIS, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona, España: Paidós.

Franquesa, T. (2006). El valor de la sostenibilidad en VV.AA., *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela,* pp. 13-20. Claves para la Innovación Educativa, 37. Caracas / Barcelona, España: Laboratorio Educativo / Graó.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo Veintiuno. 5ª ed. (Orig. en portugués, 1993).

García Eiroá, J. y Trigo Aza, E. (2000). Investigación colaborativa y formación de universitarios. *Revista de Educación.* 323: 289-318.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (s. f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 8 (19): 705-731.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). *Gaceta Oficial Nº 38.272.* Septiembre 14, 2005.

Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación.* [Revista en línea]. Disponible: http://www.campus-oei.org/revista/rie33a05.htm

Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Educación y Deportes, Universidad Bolivariana de Venezuela, Fundación Misión Sucre (2007). Programa Nacional de Formación de Educadores. *Educere*. 11 (38): 546-555. (Orig. de 2005).

Peterson, R. F. y Treagust, D. F. (2001). A problem-based learning approach to science teacher preparation en Lavoie, D. R. y W-M. Roth. *Models of Science Teacher Preparation. Theory into Practice*, pp. 49-66. Dordrecht: Kluwer.

Picón Medina, G. (2004). Investigación educacional capaz de apoyar la relación universidad-escuela requerida por la sociedad del conocimiento. *Revista de Pedagogía.* XXV (73): 211-241.

Sureda, J. (2006). La ambientalización de la gestión de los centros. Una estrategia para fomentar una educación ambiental orien-

tada a la acción en VV.AA., *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela,* pp. 45-51. Claves para la Innovación Educativa, 37. Caracas / Barcelona, España: Laboratorio Educativo / Graó.

TAPIA, M.ª N. (S. F.). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.iadb.org/Etica/Documentos/per_tap_apren.doc

THOMAS, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

TORRES, R. M. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa.* [Documento en línea]. Reproducido en la ciberpágina del Observatorio Latino-Americano de Políticas Educacionales (OLPED). Disponible: http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0565.doc

El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación

Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela*

Doris Córdova

El centro de atención de esta investigación se ubica en lo que los estudiantes de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela (UCV) (un programa de formación docente administrado de manera semi-presencial y conocido por sus siglas EUS) piensan sobre algunos constructos pedagógicos.

Nos motivó la idea de caracterizar las representaciones que sobre lo pedagógico poseen nuestros estudiantes, ya que ello puede ofrecernos grandes ventajas no sólo desde la perspectiva de enfrentarnos a qué características tiene su pensamiento, sino porque también nos lleva a hacernos una idea de cómo será su práctica docente en el futuro; si su pensamiento y, por ende, su discurso pedagógico será más o menos elaborado, más complejo e ilustrado, o por el contrario se mantendrá esa ingenuidad teórica que les conduce a

* Publicado originalmente en *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVIII, n.º 79, pp. 231-269, Caracas, mayo-agosto de 2006.

poseer un saber inmediatista, eminentemente práctico y poco reflexivo.

Nos propusimos describir el pensamiento de los estudiantes de la carrera de Educación que se forman en una modalidad de estudios semi-presenciales, como son los Estudios Universitarios Supervisados, en sus cinco centros ubicados en diferentes regiones del país. Consideramos que caracterizar las ideas que sobre lo pedagógico poseen nuestros estudiantes de educación puede ofrecernos grandes aportes en cuanto a, por ejemplo: ¿qué clase de docente se está formando? y ¿qué características tiene su pensamiento?, lo cual implica las correspondientes repercusiones didácticas y curriculares. De allí que este trabajo se planteó delinear los rasgos generales de ese pensamiento caracterizando la estructura pedagógica predominante en estos estudiantes, con la certeza de abordar un elemento básico para el mejor desarrollo del proceso educativo.

¿Cuál era nuestro problema?

Autores como Rumelhard (1997) señalan que el saber científico tiene una función bastante polémica, por cuanto excluye las creencias a través de su reemplazo, o bien haciendo que se vuelvan caducas o también reelaborando esas creencias hacia nuevas construcciones. Otros como Porlán (1994) y Rodrigo et al. (1993) aceptan que ambas representaciones, las científicas y las de sentido común, pueden coexistir simultáneamente en el individuo, quien usa unas u otras de acuerdo con su conveniencia. Muchas denominaciones se han utilizado en diversos estudios dentro de la línea de investigación del pensamiento pedagógico, como por ejemplo, representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales e ideas

espontáneas, aunque tales denominaciones no son exactamente intercambiables.

No obstante, se encuentran utilizadas indiscriminadamente en muchos trabajos. Coll (1990:445) prefiere la expresión *esquema de conocimiento* para referirse a «la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad». A estas representaciones, diversos autores (Pinto et al., 1996; Gilbert, 1994; Caravita y Tonucci, 1988) les dan mucha importancia porque influyen considerablemente en los resultados del aprendizaje, no puede existir una enseñanza eficaz si no se toma en cuenta la presencia de estos modelos mentales, «*misconceptions*», o ideas previas.

Además, un problema didáctico a tomar en cuenta son las propiedades que se asignan a tales representaciones, ya que de acuerdo a ellas es imposible sostener una concepción de la didáctica como simple transmisión de información. Como afirma Claxton (1991:13) «quizás nuestros conocimientos aumenten, pero nuestras creencias permanecen invariables». Podemos destacar entre las principales propiedades de estas representaciones las siguientes:

- *Coherencia*, pues no presentan contradicciones internas.
- *Universalidad*, ya que concepciones parecidas las tienen estudiantes de diferentes países o culturas.
- *Persistencia*, pues son muy difíciles de erradicar y presentan una comprobada resistencia.
- *Consistencia*, por cuanto son útiles en contextos distintos (Pinto, Aliberas y Gómez, 1996; Carretero y Limón, 1996; Pozo y Gómez, 1997; Giordan, 1996).

Existen distintos grupos de representaciones o concepciones que poseen los estudiantes, a saber:

– «Concepciones espontáneas, (que) se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan esencialmente en el uso de reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.
– Concepciones inducidas: el origen está más en el entorno social del alumno, que le induce creencias sobre numerosos hechos y fenómenos.
– Concepciones analógicas: cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas previas y que para su comprensión se base en la analogía, generada por el propio alumno o sugerida por la enseñanza» (Pozo et al., 1991:14).

Esta clasificación de las representaciones de los estudiantes ya nos orienta sobre el origen de ellas, y que según Pozo y Gómez (1997:90), así como Buendía, et al. (1991) pueden considerarse tres fuentes de donde se construyen estas representaciones:

• Origen sensorial. Se forman para dar significado a las actividades cotidianas y se basan en el uso de reglas de inferencia causal, consistentes en principios asociativos (contigüidad espacial y temporal entre causa y efecto, semejanza, covariación). Este tipo de concepciones suelen ser las más universales o compartidas por alumnos en países y contextos culturales muy diferentes.
• Origen cultural. Son creencias compartidas por un grupo social.

Este tipo de concepciones pueden diferir de un contexto cultural a otro.

- Origen educativo. Las estrategias didácticas, la cultura institucional y curricular de la escuela inducen a la conformación de dichas representaciones.

Por todo lo anterior se aprecia la importancia didáctica que poseen estas representaciones de los estudiantes y las repercusiones que poseen en el aprendizaje. Por ello, Nikerson et al. (1990:369) se atreven a decir que «lo que el profesor dice en clase no carece de importancia, pero lo que los alumnos piensan es mil veces más importante. Las ideas deben nacer en la mente de los alumnos y el profesor debe actuar tan solo como una comadrona». El problema, que se enmarca en la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción de profesores y estudiantes propio de la línea de investigación mencionada, se concretiza en este estudio para conocer, describir y analizar las representaciones sociales de nuestros estudiantes de EUS y comparar su variación de acuerdo a diferentes características de los estudiantes analizados.

En este sentido el presente trabajo se orientó a indagar sobre ciertas interrogantes en torno a:

- ¿Qué características personales y profesionales poseen los estudiantes de los EUS de la UCV?
- ¿Cómo podríamos caracterizar el pensamiento pedagógico de los estudiantes de los EUS?
- ¿En qué aspectos pedagógicos se presentan mayores acuerdos entre los estudiantes?
- ¿En qué aspectos se presentan mayores desacuerdos?

Nos interesa delinear la estructura pedagógica predominante en el pensamiento de estos futuros docentes con la idea de abordar uno de los elementos claves, aunque no el único, del proceso de formación que se lleva a cabo en nuestras aulas de clase. De alguna manera pretendemos que este estudio nos dé pautas para hacer los ajustes pertinentes en lo relativo a la concepción curricular de la carrera y de los efectos que este proceso de formación puede tener en la estructura de las concepciones de esos futuros docentes. Se trata pues de ir poniendo en claro las interpretaciones personales que esos futuros docentes otorgan a ciertos aspectos didácticos y pedagógicos, así como los patrones que regulan sus interpretaciones.

Los objetivos de la investigación que aquí presentamos son:

1. Identificar las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de los EUS sobre el tema pedagógico.
2. Establecer las coincidencias y divergencias de las representaciones pedagógicas de los estudiantes de acuerdo a sus características profesionales y personales.

¿Qué aspectos teóricos nos orientaron?

Los estudios sobre el pensamiento

Los estudios dirigidos a conocer el pensamiento del profesor y de los estudiantes no tienen muchos años. No obstante, y pese a este relativamente corto desarrollo, podemos encontrar una serie de trabajos que de alguna manera reflejan la diversidad y riqueza de este campo de investigación. Algunos de dichos estudios se

enmarcan en la indagación del conocimiento personal y otros se enmarcan en la indagación del conocimiento desde la perspectiva social. Se aprecian también una serie de investigaciones orientadas hacia el pensamiento de docentes y alumnos y que hacen hincapié en aspectos que tienen que ver con las ideas, creencias, concepciones, representaciones y teorías implícitas de los docentes y alumnos como actores protagónicos de la acción educativa.

Pérez y Gimeno (1990) plantean dos tendencias básicas en la investigación del pensamiento de los docentes: el enfoque cognitivo y el alternativo. En este último, en opinión de esos autores, es donde se están desarrollando los trabajos más fecundos sobre el pensamiento del profesor y su incidencia en la formación del pensamiento práctico. Los principales representantes del enfoque cognitivo han estado vinculados a la Universidad de Michigan y otras universidades de Estados Unidos; entre ellos destacan Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen, de acuerdo a la relación que hacen Pérez y Gimeno (1990).

Según este enfoque, los procesos de pensamiento del docente se analizan agrupándolos en procesos de planificación, en procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y, por último, se manifiestan en teorías y creencias. El principal producto de la planificación es la elaboración de *rutinas*, que constituyen esquemas simples y fijos de procedimientos que se van consolidando en el tiempo. Otro aspecto a considerar dentro del mismo enfoque cognitivo es el estudio de los procesos de pensamiento del profesor y los alumnos en torno a las teorías y creencias. Para llegar a entender el pensamiento de docentes y estudiantes hay que penetrar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da

sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

Por su parte, los enfoques alternativos se fundamentan en unas bases conceptuales muy diferentes que reivindican la importancia de la especificidad, tanto sustantiva como metodológica de las ciencias sociales. En ellos se imponen las perspectivas fenomenológicas y ecológicas, así como una visión de la enseñanza como una actividad artística y artesanal (Stenhouse, 1991). No existe, pues, una forma única de actuar por parte del docente, ni un modelo de ejemplaridad. Se habla más bien de una actividad profesional «reflexiva» (Schön, 1992) en la inmediatez de la situación particular.

En una síntesis de los modelos alternativos sobre el pensamiento del profesor se menciona que el pensamiento de estos no está limitado al conocimiento teórico pedagógico, ni que sólo este conocimiento es el que dirige la acción, sino que también hay una gran influencia de orden idealista, que tiene que ver con posiciones, ideas y actitudes, producto de sus vivencias y su interacción con el entorno social. De esta forma podemos señalar que se ha observado un notable crecimiento sobre todo en la diversidad de temas que a lo largo del desarrollo de la investigación en el área han proliferado. Sin embargo, no podríamos negar que todavía queda un campo muy fértil para la realización de investigaciones en este marco.

Debemos resaltar que en las publicaciones encontramos trabajos sobre procesos de pensamiento, pensamiento y acción, toma de decisiones, concepciones, creencias, entre otros. No obstante estos avances indiscutibles, la mayoría de los trabajos posee como marco el estudio del pensamiento, las concepciones y /o creencias en las disciplinas específicas. Por ejemplo,

Santiago (1998) quien estudió las concepciones de los educadores sobre la geografía; Briceño y González (1999) con un estudio sobre las concepciones de estudiantes y docentes de química acerca del mol; Escalona et al. (2000) con su estudio sobre situación cognitiva, creencias y solución de problemas. De igual manera hay varias tesis de licenciatura en la Escuela de Educación de la UCV relacionadas con representaciones en áreas específicas de las ciencias naturales.

Entonces, tal y como puede apreciarse, éste es un campo de investigación muy rico en el cual existe aún mucho camino por recorrer y en el que los hallazgos son de gran interés y provecho para el ámbito pedagógico al propiciar el desarrollo de las capacidades y las estrategias de reflexión a partir de la experiencia práctica del docente. Cabe destacar que coincidimos con López (1999) quien plantea que en gran medida las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes han surgido dentro de un marco psicológico que aún sigue predominando. Por otra parte, se encuentran las que se ocupan de docentes en formación y en ejercicio, y que abarcan tanto niveles de educación primaria como secundaria hasta universitaria.

La variedad de aspectos estudiados y las similitudes entre los términos que abarcan los elementos propios del pensamiento pedagógico se compaginan con la diversidad de metodologías aplicadas y con la variedad de objetos de estudio. Algunos se enmarcan en las ciencias experimentales (Biología, Matemáticas, Química y Física) y sus conceptos y contenidos (Hierrezuelo y Montero, 1988; Driver, Guesne y Tiberghien, 1989; Osborne y Freyberg 1991; Giordan y Souchon 1995), mientras que otros se dedican al trabajo de los aspectos estructurales del proceso pedagógico tales como el conocimiento, la planificación, la práctica didáctica, la

evaluación y el conocimiento de los alumnos, entre otros. Mas lo que en definitiva nos debe quedar claro es que estudiar el pensamiento del docente en formación y del docente en ejercicio, su planificación, la práctica pedagógica, la toma de decisiones durante el proceso didáctico, las concepciones e ideas previas, las representaciones sociales, nos permitirá enriquecer ese pensamiento, al ofrecer la posibilidad de hacer más elaboradas sus representaciones sociales, de cambiarlas y de tener un pensamiento pedagógico con mayor capacidad de criticidad y de reflexión.

Los sustratos teóricos

Esta investigación se fundamentó sobre dos pilares, uno de ellos de corte filosófico, básico para cualquier reflexión posterior, que como base ontológica y gnoseológica nos da una perspectiva para poder acercarnos a comprender la realidad y el conocimiento científico, y otro pedagógico, cardinal, por ser una investigación educativa. El primer pilar que sirve de sustento a la investigación se centra en cuatro concepciones que son básicas para comprender la realidad y el conocimiento: la complejidad, la visión semiótica de la realidad, el conocimiento contextualizado y el realismo histórico versus el ingenuo.

La *complejidad*, según Morin (1982:126), se define como «la necesidad de considerar las nociones de orden y de desorden, de azar y de necesidad, en sus caracteres a la vez antagonistas y complementarios así como en relación con la problemática de la organización y la problemática del observador/conceptuador». Desde esta perspectiva, la escuela constituye una institución compleja en la que a su vez se dan procesos enredados de interacción entre los diferentes actores que en ella coha-

bitan (Pérez, 1998; Ball, 1998; Lacueva, 2000; Manterola, 2003). El orden se ha complejizado, se reconocen diversas formas de orden y esa complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo.

La visión semiótica de la realidad, al igual que la anterior, implica crear un nuevo enfoque de la realidad y del conocimiento. A diferencia del positivismo, esta perspectiva concibe la vida social como la creación convencional de las personas y grupos que intervienen a lo largo de la historia. De este enfoque surgen los diversos constructivismos, primero en la epistemología y después en la didáctica y en el aprendizaje. La realidad es, en definitiva, una significación o una relación novedosa entre significados. Los seres humanos crean interpretaciones de los objetos físicos y conductuales que les rodean, y actúan a la luz de esas explicaciones. Ellas son la «realidad» en la que nos movemos. Realidad creada en última instancia por esas interpretaciones que hacemos de ella. Realidad inacabada, en continuo proceso de creación y cambio (véase Pérez Gómez, 2006, Hawking, 1993).

El conocimiento contextualizado implica que la formación de los significados se da a través de una compleja red de factores que condicionan las maneras como los individuos interpretan sus experiencias y sus situaciones dentro de los concretos sistemas culturales, sociales y económicos. Es el contexto, al que algunos autores (Bronfenbrenner, 1979) han clasificado en macrocontexto, mesocontexto y microcontexto para dar ideas de los diferentes escenarios, con distintas determinaciones. Estos niveles o esferas contextuales forman una red de signos y significados que de forma sistemática envuelven a las personas.

Realismo histórico vs. Realismo ingenuo. Nuestra tradición positivista nos ha llevado a entender que los conceptos y teorías no solamente existen en el pensamiento de las personas sino que además están constituyendo la realidad, tal como la vemos. Ese es el realismo ingenuo que entiende que el conocimiento científico es fiel reflejo de lo que ocurre en la realidad. Nuestra mente da un significado a la realidad, imprime su sello experiencial y cultural y éste se ha ido conformando a lo largo de los años. Lo único que manejamos son las significaciones que damos a los objetos y las relaciones que conformamos con ellos. Es la realidad construida (Manterola, 2003).

El segundo pilar teórico que nos sirve de base para esta investigación está constituido por el propiamente pedagógico, que se manifiesta en los *modelos pedagógicos y didácticos* que expresan la representación de lo pedagógico y la construcción de teorías científicas a partir de las visiones de algunos autores que han tratado de dar claridad a lo que concierne propiamente a lo teórico-pedagógico, con miras a sistematizarlo y organizarlo en función de determinados fines y objetivos. En este orden de ideas, podemos mencionar algunos modelos y perspectivas teóricas que buscan comprender la pedagogía. En tal sentido, Pérez (1992) considera cuatro modelos o perspectivas para entender la enseñanza y la práctica del docente:

- La enseñanza como transmisión cultural, donde la función de la escuela y de la práctica docente consiste en transmitir a las nuevas generaciones las disciplinas que conforman la cultura.
- La enseñanza como entrenamiento en habilidades, donde el eje central se establece a partir del desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacida-

des formales, iniciándose con la lectura, la escritura y el cálculo, hasta llegar a las de orden superior como solución de problemas, reflexión y evaluación.
- La enseñanza como fomento del desarrollo natural, que pretende inculcar que la enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento físico y mental, pues lo importante es el respeto al desarrollo espontáneo del sujeto.
- La enseñanza como productora de cambios conceptuales, entendiéndose que lo importante reside en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno.

Por su parte, Florez (1994) considera los siguientes como modelos pedagógicos que representan las perspectivas teóricas de mayor difusión:

- El modelo pedagógico romántico: donde el eje conductor del proceso es el niño, su interior, su maduración; el desarrollo natural del niño es la meta y el método de la educación. El docente debe velar por la expresión libre, original y espontánea del niño.
- El modelo pedagógico conductista: centra su atención en la consecución de objetivos preestablecidos, formulados con mucha precisión. Lo valioso es el logro de competencias y destrezas bajo la perspectiva de la tecnología educativa.
- El modelo pedagógico progresista: pretende que cada sujeto acceda en forma progresiva y secuencial a su desarrollo intelectual según las necesidades y características de cada uno. El docente debe facilitar al alumno su acceso a las estructuras cognoscitivas superiores en un ambiente de estímulo y lleno de experiencias facilitadoras del aprendizaje.

- Y por último, el modelo pedagógico social: centra su atención en las capacidades e intereses del sujeto, en función del interés colectivo, con base en el trabajo productivo. La educación garantizará el conocimiento científico, polifacético y politécnico, además del espíritu colectivo.

La teoría de la representación social (Moscovici, 1976) forma parte del basamento teórico de esta investigación, por cuanto le da una claridad teórica adicional. Moscovici (1985) señala que las representaciones sociales constituyen un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas en función de las cuales los sujetos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.

Para Casado y Calonge (2000:14) las representaciones sociales «constituyen siempre la representación de alguna cosa por alguien». Esto lleva a ratificar entonces que esa representación no existe en tanto realidad objetiva, sino en cuanto es una construcción del sistema cognitivo de los individuos que pertenecen a un grupo social determinado. Nuestro pensamiento sería, entonces, esas representaciones que poseemos o que vivenciamos en el colectivo social. Las mismas autoras nos refieren la definición de representación social de Jodelet, quien expresa que la representación social es:

> Una forma de conocimiento corriente, llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes:
>
> a) es socialmente elaborada y compartida;

b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación;
c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado (Casado y Calonge, 2000:14).

La antedicha definición calza perfectamente con lo que hemos considerado el pensamiento de profesores y estudiantes. Es la visión psico-social del modelo, en la que la relación individuo y sociedad es extremadamente compleja y se objetiviza en la interrelación entre el individuo, el otro (alter) y el objeto que media la interacción entre ambos. Esta interacción entre individuos y entre grupos está mediada por las interpretaciones dadas a los signos y símbolos presentes (Calonge y Casado, 2001).

Las representaciones sociales actúan sobre la experiencia del sujeto y pueden establecer un puente entre el pensamiento científico y el sentido común (Eiser, 1989). Se establece, bajo esta perspectiva, una interacción directa entre la experiencia individual, como producto social, y el contexto social, como producto de los pensamientos y las acciones humanas, dentro de los colectivos. Estas representaciones actúan sobre nuestra experiencia y sobre nuestros patrones de relaciones sociales.

En las escuelas, indudablemente, se producen intercambios sociales, y en torno a estos se señala que la escuela tiene función de mediadora en el ámbito cultural, es un escenario donde se producen interacciones y por ende, su carácter socializador es propicio para la consecución de las representaciones «colectivas de lo pedagógico » (Casado y Calonge, 2001: 13) o, más específicamente, las representaciones sociales de lo pedagó-

gico, que formarán parte de las construcciones de los docentes y alumnos, y que son el objeto central de nuestro estudio.

La perspectiva cultural implica comprender los problemas del aprendizaje y la enseñanza, es decir, los problemas pedagógicos, ya sea como profesores o como estudiantes o ambas cosas. Señala Pozo (1996) que se debe primero situar esta actividad en el contexto social en el que se genera, vale decir en su contexto cultural, el de la escuela. La formación de cualquier sujeto, su desarrollo, se ve siempre mediatizado por las determinaciones culturales. Como señala Pérez (1992) la humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos.

Entonces, si entendemos la escuela, y los procesos de interacción que en ella ocurren, como instancias de mediación cultural (Pérez, 1998) indudablemente vamos a entender que en ella, en la escuela, se impone una cultura constituida por formas de conducta, formas de pensar, formas de establecer relaciones que son propias del ámbito pedagógico y de la cultura particular de la institución. En muchos casos esa cultura escolar permite que tanto los docentes como los alumnos terminen reproduciendo las rutinas generadas en la escuela.

La escuela, en síntesis, permite la formación de representaciones sociales de toda índole, incluyendo aquellas propias del ámbito pedagógico. Estas representaciones corresponderán no solamente a los entornos en los cuales trabaja el docente, sino también a su proceso de socialización a través de sus vivencias, primero como alumno y luego en el transcurso de su proceso de formación como profesional de la docencia, mientras transita las aulas universitarias.

Resulta entonces conveniente asumir los planteamientos de Pérez (1998:12) quien considera que «la

escuela puede ser concebida como un cruce de culturas, con un carácter sistémico y vivo», que ofrece un cambio de perspectiva hacia el análisis reflexivo y profundo de los pensamientos, sentimientos y conductas de los docentes y alumnos, quienes expresan significados, valores, sentimientos, costumbres y rituales que rodean la vida individual y colectiva de una comunidad. Esa cultura de la escuela fomenta, desarrolla e intercambia las creencias y concepciones que en ella y en su entorno se producen. Se intercambian las representaciones sociales propias del entorno en el cual está inmersa, incluyendo las representaciones pedagógicas propias de cada institución.

¿Cómo abordamos el problema?

Realizamos en primer lugar un estudio de tipo exploratorio, descriptivo. Exploratorio por cuanto se pretendió abarcar un grupo considerable de estudiantes de los EUS dentro de una línea de investigación que no había sido desarrollada en esta modalidad de estudios supervisados. En cierta forma, pensamos que este estudio nos permitirá familiarizarnos con una realidad no totalmente conocida y nos ofrecerá una visión general del pensamiento pedagógico de nuestros estudiantes, aspecto que es precisamente una de las características de este tipo de estudios. El trabajo es descriptivo por cuanto, como plantean Hernández y otros (1999), se busca expresar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. En este caso, el estudio nos aproxima al pensamiento pedagógico de un grupo de alumnos de la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Para el desarrollo de la investigación se consideró un grupo de 440 estudiantes de la mencionada modali-

dad, de diferentes semestres y de los cinco centros regionales que atiende esta modalidad, geográficamente ubicados en Caracas, Barquisimeto, Barcelona, Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho. Para obtener la información con este número de estudiantes se requería de un instrumento que permitiera recabar información de un número considerable de individuos y que abarcara un conjunto de problemas o aspectos pedagógicos también amplios.

Desde esta perspectiva, y considerando los trabajos anteriores de diversos autores con metodologías similares (Barquin, 1991; Pérez y Gimeno, 1992; Marcelo, 1995; Flórez y Baptista, 1982; Flórez et al., 1985), la obtención de la información se efectuó en cada uno de los mencionados centros regionales, en el espacio temporal correspondiente al primer período del semestre 2004, durante las asesorías presenciales, a través de la aplicación de un cuestionario de opiniones pedagógicas, elaborado por Pérez y Gimeno (1992) en una investigación similar realizada en España en el año 1991, que fue adaptado a nuestras condiciones y a nuestra población. Este cuestionario comprende dos partes: la primera contiene las características académicas y personales de los estudiantes y la segunda se refiere a las opiniones pedagógicas.

La primera parte del cuestionario contiene doce preguntas, algunas de selección y otras abiertas. La segunda parte está conformada por cien declaraciones relativas a una serie de aspectos pedagógicos. Estos aspectos son muy completos en relación al número de tópicos educativos que permiten discutir. Son los siguientes:

- Escuela, educación y sociedad.
- Naturaleza humana y potencialidad educativa.

- Política educativa.
- Organización del sistema, del plantel y del aula.
- Diseño y desarrollo del currículum.
- Objetivos, proyectos, programación.
- Selección y organización de los contenidos; naturaleza del conocimiento
- Métodos y recursos didácticos.
- Sistemas y funciones de la evaluación.
- El alumno como individuo, como grupo social, teorías de aprendizaje, posibilidades y concepciones sobre el desarrollo.
- El docente, formación, status, funciones. La profesión docente.

Estos aspectos se recogen en 100 proposiciones o ítems que utilizan una escala del tipo Likert, considerada una de las metodologías para medir actitudes. La utilización de una escala de este tipo obedeció a que se pretende establecer la predisposición de responder consistentemente de manera favorable o desfavorable ante un aspecto determinado, en este caso, los aspectos pedagógicos propuestos.

Resulta importante precisar que la aplicación del cuestionario se realizó una vez que fue validado y reestructurado, a partir de una revisión del mismo en dos etapas, a saber:

La primera implicó su revisión por un grupo de profesores del Departamento de Currículo y Formación de Recursos Humanos de la Escuela de Educación de nuestra misma universidad, en calidad de expertos, quienes se ocuparon de hacer sugerencias para de alguna manera adaptar el cuestionario a las características de nuestra población así como acerca del lenguaje. A partir de esta revisión, se elaboró una primera versión

del cuestionario considerando las observaciones de los expertos y entonces se llevó a una segunda revisión.

La segunda etapa consistió en la aplicación del cuestionario a 15 estudiantes, en tres grupos diferentes, a cargo de tres de los profesores expertos del Departamento. La aplicación a estos estudiantes de características similares se realizó una por una. Seguidamente se recopilaron las observaciones de esta validación uno a uno y se procedió a la elaboración de una versión definitiva que permitió la aplicación del mismo en una prueba piloto a unos 45 estudiantes para establecer la comprensión del cuestionario, por cuanto originalmente había sido realizado en España. Además la autoría del cuestionario, de Angel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, y su aplicación en una investigación semejante en Andalucía (España) nos daba la suficiente confianza para defender su validez y fiabilidad.

Una vez realizados los cambios a los ítems como resultado de los anteriores estudios, se obtuvo, por medio del programa SPSS+PC, el valor de *alpha* en el análisis de fiabilidad. El valor obtenido para alpha fue de 0,9607 recordándose que la unidad es el valor máximo que puede tomar *alpha* en un análisis de fiabilidad. Al completar el proceso de validación se procedió a aplicar los cuestionarios en los cinco Centros Regionales. Al obtener los instrumentos ya contestados se tabularon las respuestas a través del paquete estadístico SPSS+PC y se procedió a analizar sus características a partir de dos perspectivas. La primera permitió conocer los rasgos personales y académicos de los alumnos, y la segunda se refirió a las opiniones relativas a su pensamiento pedagógico.

¿Qué resultados obtuvimos?

El grupo de estudio constituye parte de la población de estudiantes regulares de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), de la Licenciatura en Educación. Esta es una modalidad con estudios semi presenciales, que combina sesiones didácticas cara a cara con la asistencia de docentes y con el uso de recursos didácticos impresos y adicionalmente –no siempre– computarizados. Los estudiantes consultados representan el 12,38% de la matrícula de los EUS. En el grupo se aprecia un alto porcentaje de estudiantes del sexo femenino, representado éste por un 75% en contraposición el masculino, representado por un 25%. La mitad aproximadamente (51,29%) tienen 30 ó menos años. La otra mitad aproximada la representan los estudiantes mayores de 30 años.

El 85% de los sujetos estudió en planteles oficiales la primaria, y la educación media fue cursada por el 78,39% también en planteles oficiales. Casi el 25% tiene dos años en la carrera, cerca de la mitad (48,26%) lleva cuatro años y el 26% tiene seis años o más en la carrera, contemplada para terminarse en cinco años. Un tercio de la población estudiantil está cursando los tres primeros semestres, la mitad (51%) está en los cinco primeros semestres y el 78,8% está en los ocho primeros semestres, quedando un 5,3% de los sujetos que contestaron en el 9.º y 10.º semestres. El 56,42% de los alumnos que contestan manifiestan que trabajan como docentes, mientras que el 43,57% dice que no trabaja en la docencia, lo que nos indica que un porcentaje considerable de estos futuros profesionales ya están ejerciendo un cargo docente y, seguramente, esta experiencia docente influirá en la conformación de su pensamiento pedagógico.

Una vez conocidas las características personales y profesionales de los sujetos encuestados, se procedió al análisis de su pensamiento pedagógico. Este se realizó en dos niveles: en el primero se estudiaron las respuestas dadas a las preguntas o ítems del cuestionario, y en el segundo se consideraron las respuestas en función de las dimensiones en las que están organizados los ítems.

a) El primer nivel de análisis

Análisis de las representaciones de los sujetos sobre pedagogía consideradas por ítem

Este primer nivel de análisis de las respuestas de todos los sujetos encuestados permitió trabajar con las respuestas que indican «acuerdo»; en segundo lugar con las que proponen «desacuerdo» y, por último, con las respuestas que expresan «indefinición».

Respuestas que indican «acuerdo»

Los diez ítems con mayor acuerdo

Se escogieron las diez proposiciones que obtuvieron mayor acuerdo medido por sus frecuencias y por el promedio de los porcentajes correspondientes. Estos diez ítems van desde un máximo del 92% de las respuestas de acuerdo dadas por los estudiantes a un porcentaje de 81%.

Cuadro N.º 1
Mayor acuerdo

Items	Nº de respuestas	%
v6 El cuidado del lenguaje hablado y escrito de los alumnos debe ser un objetivo para todos los maestros y profesores en la misma medida que lo es para el de castellano y literatura.	407	92,50
v74 Es bueno hacer diariamente preguntas en clase a los alumnos para ir así evaluándolos.	382	86,80
v67 Los maestros deberían explicar a sus alumnos las razones de las calificaciones que les dan.	374	85,00
v35 Es importante en educación el que los alumnos colaboren en la elaboración de las normas de la institución.	373	84,80
v45 Es necesario que los alumnos comenten, critiquen y valoren la labor de sus maestros.	370	84,10
v32 El clima democrático entre maestros y alumnos favorece el aprendizaje de éstos.	363	82,50
v27 Es conveniente estimular la competencia entre los alumnos para que se motiven y aprendan mejor.	361	82,00
v12 Además de la enseñanza de las asignaturas, el docente debe ocuparse de la formación sexual y afectiva de sus alumnos.	360	81,80
v88 Los profesores deberían participar en actividades de promoción sociocultural en su comunidad o barrio.	359	81,60
v94 Los maestros deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura.	357	81,10

Como se puede apreciar, es posible sintetizar en cuatro los temas en los cuales los alumnos encuestados muestran sus preferencias. Uno –que llama la atención– es el que se refiere a las funciones del docente. Otro gran tema se relaciona –como pudiera esperarse– con la evaluación. El tercero trata sobre el clima en el aula y, por último, el tema de la participación del estudiante. Por otra parte, en la era de las tecnologías de la información y comunicación, llama la atención la propuesta que mayor puntaje alcanza que defiende la enseñanza universal de la lengua materna, en cualquier asignatura y por todo docente.

Entre las funciones del docente, se eligen no aquellas que uno pudiera esperar como sustanciales dentro del aspecto pedagógico, como lo es la enseñanza de los contenidos específicos de las asignaturas, sino por el contrario, los sujetos encuestados apoyan unas funciones del docente tales como la educación afectiva y la sexual, la enseñanza del lenguaje cualquiera sea la especialidad que el docente tenga y la promoción cultural en el barrio. En este desempeño el docente debe tener libertad para enfocar su asignatura.

Estas funciones del docente están hoy en plena vigencia de discusión nacional e internacional, empujando las actuales corrientes educativas hacia el logro de la eficacia didáctica, centrada –fundamentalmente– en el éxito de los resultados de cada una de las áreas académicas. En cuanto al segundo tema mencionado, dos ítems tienen relación directa con la evaluación de los aprendizajes recomendando el uso de las preguntas frecuentes como forma de evaluar y defendiendo la explicación consecuente que los educadores deben dar sobre sus evaluaciones. Pero, además, incluyen dentro de este gran tema el punto muy controvertido de la evaluación de los docentes, la evaluación de la enseñanza,

un aspecto que ya va tomando cuerpo en los países que están apostando por una educación de calidad.

Sobre el tema del clima de trabajo en el aula, los estudiantes están de acuerdo con dos proposiciones para mejorar los aprendizajes que parecieran opuestas. Una se refiere al fomento del clima democrático en el salón de clases y la otra a promover la competencia entre los alumnos. Por último, los estudiantes defienden la participación de los alumnos en la elaboración de las normas del plantel.

Como se aprecia, los temas que recogen la preferencia de los alumnos encuestados son de gran importancia –tanto pedagógica como políticamente– y de alta resonancia en el momento nacional actual. ¿Se pueden defender contenidos curriculares obligatorios y universales, para todas las asignaturas, así sea la lengua materna? ¿Dónde queda la eficacia didáctica y escolar si en la enseñanza no se toman –como prioritarios– los contenidos de las asignaturas? ¿Hasta dónde debe llegar la libertad del docente en el enfoque de la enseñanza? ¿Dónde están los límites de la moralidad e inmoralidad de la práctica didáctica? ¿Es conveniente la competencia dentro de un clima democrático?

Respuestas que indican «desacuerdo»

El nivel de desaprobación que presentan los estudiantes también es una fuente de información, pues así nos están señalando aquellas propuestas de la pedagogía con las que no están de acuerdo. También aquí se eligieron los diez ítems que mayor puntaje obtuvieron. Con muy pocas diferencias, estos ítems son los mismos que obtienen el puntaje de la menor aprobación.

Los diez ítems con mayor desaprobación

Los diez ítems que obtienen la mayor censura y que por tanto los estudiantes están en su contra, representan propuestas que recogen desde el 82% de las respuestas desaprobatorias de los sujetos encuestados hasta el 71% de ellas.

Cuadro N.° 2
Mayor desacuerdo

Items	Nº de respuestas	%
v4 Creo que la formación pedagógica no es imprescindible para el ejecicio de la docencia.	361	82,00
v21 El que los alumnos trabajen en grupo es un método más lento y por ello no debería usarse demasiado.	358	81,40
v48 No es conveniente que los alumnos practiquen los métodos de investigación propios de cada materia, porque se pierde mucho tiempo.	353	80,20
v36 Se pierde un tiempo importante para la enseñanza si el maestro quiere atender los problemas y preocuparse de sus alumnos.	352	80,00
v37 Hay circunstancia en las que esta justificado utilizar el castigo corporal.	338	76,80
v26 Al alumno desinteresado por la enseñanza es difícil cambiarlo, sea cual sea el método que utilice el docente.	333	75,70
v38 Las discusiones entre los propios alumnos cuando se debaten temas no son de gran valor para el aprendizaje.	331	75,20
v22 La Escuela, sus programas y métodos, favorecen especialmente a los alumnos de clase social acomodada.	321	73,00
v7 La participación de los estudiantes es conveniente, pero no debería tener demasiada importancia en el gobierno de la escuela.	315	71,60
v86 Los padres no deben tener participación alguna en la determinación de contenidos y métodos de enseñanza.	315	71,60

En el análisis de este cuadro hay que tener cuidado con que siete ítems están escritos de forma negativa. En estas proposiciones negativas, el grado de desaprobación indica el grado de aprobación de la oración en forma positiva. Y así las analizamos.

En estos ítems que logran el mayor puntaje de desaprobación, también se encuentran algunos temas que eligieron los estudiantes encuestados en su aceptación. Se repite el tema de la enseñanza como función docente y el tema de la participación de estudiantes y padres. Y se presentan cuatro aspectos más del pensamiento pedagógico, que son: la importancia de la formación pedagógica para los docentes, la necesidad de practicar los métodos de investigación propios de cada materia, la función «reproductiva» de la Escuela y el uso del castigo corporal. Veamos ahora la posición que toman los estudiantes ante estos temas.

En el tema de la enseñanza existe un alto acuerdo en el uso de técnicas, tales como la discusión en clase, o cuando el docente atiende a los problemas de los alumnos, o el uso del trabajo en grupo. Sobre los aspectos de disciplina que tanto influyen en la didáctica, aquí es rechazado el castigo corporal, aunque solamente sea en ocasiones. El puntaje de los ítems mencionados parece avalar una enseñanza más activa y libre ante otra didáctica más formal y lineal. Por primera vez se manifiesta una opinión sobre cierto aspecto de los contenidos que se enseñan, en el que se defiende la necesidad de trabajar los métodos de investigación propios de cada asignatura.

Así mismo, se apoya la participación de los alumnos en el gobierno de la escuela, así como la de los padres y representantes aunque esta participación sea en el ámbito curricular y didáctico. Es curioso que estos estudiantes no estén de acuerdo con darle a la escuela una función selectiva en cuanto a la clase social del

alumnado y como organismo de Estado. Tal vez la experiencia propia de los alumnos encuestados sea el fundamento de esta negación, por cuanto ellos son de familia de pocos recursos económicos y estudiaron en la escuela pública. Por último, la opinión de los estudiantes encuestados apoya la proposición que recibe el puntaje más alto, confirmando la importancia que tiene la formación pedagógica para la docencia, y también se manifiestan –en contra de cierto innatismo– a favor de la posibilidad de educar a cualquier persona. Según ellos, el problema radica en la forma de enseñar del educador.

Respuestas que indican indefinición

La indefinición constituye el tercer criterio general que se utiliza en este estudio para analizar el pensamiento pedagógico de los sujetos encuestados. La indefinición está relacionada con la ausencia de opinión, pero que no significa solamente una falta de respuesta, sino que además puede estar diciendo qué aspectos no conectan en absoluto con las representaciones de los estudiantes analizados. Se detectan así los ítems que señalan aspectos «vacíos» de significación o al menos representaciones confusas. Estadísticamente hablando, se han utilizado las frecuencias de los sujetos que eligieron la opción «No sé» más los que dejaron la respuesta en blanco, sin contestar.

Los once ítems con mayor indefinición

Estos ítems van desde una indefinición del 29% de respuestas «no dadas» (no sé + en blanco) hasta un 16% de personas que «están confusas». También es curioso que ninguno de estos ítems haya sido elegido ni como los de mayor y menor acuerdo, como de igual manera, tampoco corresponden a ninguno de los que tuvieron

mayor y menor desaprobación. Es decir, son propuestas de alta indefinición, pero que no están entre los ítems con mayor o menor acuerdo. Son, pues, ítems e ideas que no habían aparecido con esta especificidad, aunque pertenecen también a temas que ya hemos comentado. Los ítems con mayor indefinición se presentan seguidamente y corresponden a aspectos tales como:

Cuadro N.º 3
Mayor indefinición

Items	Nº de respuestas	%
v85 Los alumnos a su cargo no están preparados para participar en el gobierno de la escuela.	127	28,90
v52 Los alumnos de su sección están capacitados para participar en la selección de los contenidos de los programas.	118	26,80
v95 Si la metodología de enseñanza de una escuela se opone a la forma de llevar las clases de un maestro, debe prevalecer la primera.	100	22,70
v80 La existencia de escuelas privadas con claro componente ideológico, hace posible que exista la libertad de enseñanza.	93	21,10
v93 Es bueno que en la selección de los maestros en una escuela se tenga en cuenta su aceptación de la filosofía de la escuela.	79	18,00
v50 Organizar la enseñanza en torno a grandes temas (la vivienda, la guerra, la energía...) integrando asignaturas, dificultaría la profundidad y rigor científico.	78	17,70
v79 A menudo es necesario recordar a los alumnos que su posición en la escuela difiere de la de los maestros.	78	17,70
v97 Los alumnos a veces se portan mal para hacer que el maestro parezca malo.	78	17,70
v84 Las escuelas deben organizar a los alumnos en grupos de clase homogéneos, según su capacidad, para favorecer el aprendizaje.	72	16,40
v83 Todas las escuelas de Educación Básica deberían ser públicas.	71	16,10
v99 Las teorías no sirven para solucionar los problemas que afectan al trabajo diario.	71	16,10

Como se aprecia, los ítems señalados tocan temas más espinosos, de mayor alcance ideológico y que con frecuencia implican un conocimiento de expertos. Hay varios ítems que se relacionan con un tema poco presente hasta ahora; el de la organización y gestión de la escuela. Se tocan aspectos específicos tales como si los alumnos están capacitados para participar en el gobierno de la escuela o si la filosofía y metodología de la escuela debe prevalecer en la escogencia del personal docente. De igual manera, se establece la diferencia que existe entre estudiantes y docentes a la hora de concebir la escuela, o el criterio de la escuela para organizar a los alumnos por salones de clase de forma homogénea, temas de alta discusión y cuyas respuestas exigen un pensamiento bien formado.

Esta «pobreza» de representaciones sobre los temas pedagógicos y de enseñanza se suma a aquella que vincula la existencia de la escuela privada a la libertad de enseñanza y a la que afirma que todas las escuelas debieran ser públicas. En el primer caso el 21% de las personas «no responden», y en el segundo caso llega al 16%. Hay otros tres ítems que también reflejan la pobreza en las representaciones de los sujetos encuestados. Uno sobre la utilidad de la teoría para solucionar problemas concretos y los otros dos sobre el trabajo en aula: ¿organizar la enseñanza sobre grandes temas?, y sobre cómo es el alumnado, que puede llegar a portarse mal para perjudicar al maestro.

b) El segundo nivel de análisis

Análisis de las representaciones de los sujetos sobre pedagogía, por dimensiones

El segundo nivel de análisis sobre los resultados del cuestionario, se realizó utilizando las 32 dimensio-

nes en las que están clasificados los ítems. Las dimensiones recogen una variedad de sub-temas del área pedagógica que permiten crear una idea cabal sobre las representaciones de los sujetos estudiados. Para ello, seguimos un proceso analítico similar al utilizado con los ítems.

Las diez dimensiones con mayor aceptación

Se escogieron las diez dimensiones que obtuvieron mayor acuerdo, medido por sus frecuencias y por el promedio de los porcentajes correspondientes. Estas diez dimensiones van desde un máximo del 67% de las respuestas de acuerdo dadas por los estudiantes hasta un mínimo de 25%. Son las siguientes:

Cuadro N.°4
Dimensiones con mayor acuerdo

Dimensiones	%
d3 autogobierno y participación de los alumnos	66,98
d10 la eficacia como máximo valor	62,82
d32 poder de iniciativa en el currículo	60,83
d28 evaluación: control sobre el alumno	60,62
d31 valor y ayuda de la formación pedagógica	60,05
d21 contenidos: universidad-obligatoriedad	59,93
d33 amplitud del papel del profesor	59,82
d27 evaluación: psicologización-progresismo	59,73
d6 obligatoriedad de la religión	58,40
d4 enseñanza pública-privada	56,05

La dimensión que alcanza la mayor aprobación por parte de los alumnos encuestados es la que corresponde a la participación de los estudiantes en la vida del

aula y de la institución escolar; es la cuestión del autogobierno. Esta dimensión abarca una amplitud de temas interrelacionados que van definiendo esa participación y ese autogobierno. En esta participación se muestra la aprobación sobre la capacidad de los alumnos para gobernar la institución escolar, se manifiestan a favor del derecho a elaborar las normas de la escuela y del funcionamiento de las clases, así como a definir los contenidos curriculares. Además, defienden el derecho a supervisar las calificaciones que colocan los profesores y a evaluar el trabajo de los docentes. Como se aprecia, este derecho a la participación de los estudiantes se expresa en muy diferentes aspectos de la vida institucional escolar, y también con especificidades muy notorias, aspectos todos ellos muy importantes. Sin embargo, esta dimensión presenta simultáneamente una no pequeña indefinición entre los sujetos, pues alcanza a un 14%, siendo el mínimo un 5% y un máximo de 18%.

La siguiente dimensión que presenta mayor aceptación es la referida al tema de la eficacia como máximo valor. Este es un criterio de valor que hoy está muy introducido en el lenguaje moderno de la educación y en las políticas de la administración, pero que, sin embargo, hay que reconocer que existe una gran discusión internacional sobre el concepto de eficacia y sobre su uso como patrón prioritario para evaluar la educación.

La aceptación de la eficacia como criterio importante de evaluación de la educación se manifiesta en las respuestas de los sujetos, respuestas que defienden la existencia de actividades especiales para los alumnos más sobresalientes, que estimulan la competencia entre los alumnos como mecanismo de aprendizaje, y que aprueban la especialización con el estudio de los métodos de investigación propios de cada asignatura. Esta

dimensión 10 alcanza a un 63% de las respuestas de los alumnos, que es alto, pero que deja opción a presentar simultáneamente respuestas que van en contra del criterio de eficacia como valor máximo para la educación. Pero, aunque esto ocurre en especial en el ítem 36 sobre la preocupación que el docente debe mostrar por los problemas personales de los alumnos, es la dimensión que menor indefinición posee.

La tercera dimensión que alcanza la mayor aprobación de los alumnos trata el tema del poder de iniciativa en el currículo por parte del profesor. Esta dimensión explora las representaciones que sobre el poder de cambio debe tener el docente en relación con el currículo dentro del aula. Es un aspecto de la dimensión autónoma del profesional, y que de hecho, creemos que así se comporta el profesor en la mayoría de nuestras instituciones escolares. Sin embargo, en el nivel teórico esta concepción choca con la orientación de concebir a la escuela y no al aula como la célula del pensar pedagógico y didáctico, por lo que la institución determina y define muchos aspectos curriculares, lo que –a su vez– puede limitar esa posible libertad del docente.

Además, esta libertad curricular del docente choca contra todas las determinaciones a priori que se dan en la práctica escolar, como por ejemplo, las normas escolares, los libros de texto, la cultura experiencial de los docentes, las normas de la administración central, dejando en muy mal estado la mencionada libertad del educador. Cuatro ítems comprenden esta dimensión, que logran un puntaje porcentualmente alto pero que no niegan posiciones contrarias:

– *92 La calidad de un docente y de su enseñanza depende fundamentalmente de los conocimientos que tiene en la materia de su especialidad (Aprobación: 53%).*

- *94 Los maestros deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura (Aprobación: 81%).*
- *95 Si la metodología de enseñanza de una escuela se opone a la forma de llevar las clases de un maestro, debe prevalecer la primera (Aprobación: 28%; Desacuerdo: 49%).*
- *96 Los maestros deberían disponer de amplia libertad para acomodar los programas a sus alumnos (Aprobación: 80%).*

En cuarto y octavo lugar, las dimensiones con mayor acuerdo se refieren a la evaluación de los aprendizajes, pero la primera supone la utilización de la evaluación más como instrumento de control e imposición de la jerarquía que como una forma de enseñar. Es decir, se concibe la evaluación de los aprendizajes como un arma en manos del docente para mantener la disciplina y gobernar con más comodidad la vida del aula, en contra de concebirla como un proceso didáctico para saber hasta dónde se dominan los contenidos y cuáles son sus limitaciones, mientras que la dimensión 27 se relaciona con las técnicas específicas a utilizar en la evaluación y si en ellas se toman en cuenta las circunstancias personales que condicionan el rendimiento de los alumnos.

Pareciera lógico que el tema del control por medio de la evaluación tendría bajo puntaje en nuestro caso, de un cuestionario aplicado a estudiantes; sin embargo, ocurre lo contrario. Los alumnos encuestados están de acuerdo con que la evaluación se use como control del estudiante y por ello manifiestan su acuerdo en los ítems que integran esta dimensión 28: es mejor la evaluación realizada sin previo aviso; el examen es instrumento que tiene el docente de imponer su autoridad; si

no hay exámenes los estudiantes no estudiarán; es conveniente la evaluación diaria y es aceptable utilizar las notas para asegurar el control en clase.

La otra dimensión sobre evaluación de los aprendizajes, como se dijo, se refiere a prácticas que se debieran utilizar en la evaluación. Por ejemplo, que se deben tomar en cuenta las circunstancias personales que condicionan el rendimiento del alumno y no únicamente los conocimientos o evaluar sin exámenes por el mero contacto con el profesor o evaluar sin supervisión, y que siempre los docentes deben explicar las razones de sus calificaciones. La defensa de esta dimensión por parte de estudiantes parece lógica, por cuanto se defiende que en la evaluación se tomen en cuenta las condiciones personales de los estudiantes, pero se contradice con el apoyo que dan a la anterior dimensión, en la que se presenta a la evaluación como medio de control de los alumnos.

La dimensión 31, que alcanza un 60% de aceptación, agrupa a cuatro ítems que exploran la opinión sobre el valor y la ayuda de la formación pedagógica. Es decir, que busca escudriñar la representación sobre la importancia y necesidad de la formación profesional para el ejercicio docente. Hoy cuando la Resolución Nº 1 del Ministerio de Educación (1996) ha tenido tantas opiniones controvertidas, aquí, en esta dimensión, se determina si en definitiva existe una identidad de la profesión docente o no, o si por el contrario, cualquier profesional está capacitado para atender la educación de los niños y jóvenes; si por ejemplo, domina los contenidos de una asignatura en particular. Y este mismo planteamiento se pudiera llevar a la docencia en la Educación Superior donde la formación pedagógica no se toma en cuenta para ser profesor universitario, pues basta con estar graduado en la especialidad profesional en la que se solicite el cargo.

Las tres dimensiones con mayor desacuerdo

Es importante tomar en cuenta la desaprobación mayoritaria de los sujetos encuestados, pues ello nos amplía las características de su pensamiento pedagógico en el sentido de aquellas ideas y creencias que se encuentran muy lejos de su pensamiento. Aquí únicamente nos vamos a fijar en las tres dimensiones que mayor desaprobación obtuvieron y que alcanzan un porcentaje aceptable.

Cuadro N.º 5
Dimensiones con mayor desacuerdo

Dimensiones	%
d25 libros de texto	62
d2 derecho a la gestión pedagógica	61
d11 innatismo	56

En la dimensión 25 que analiza el libro de texto como instrumento didáctico o como determinante de la secuencia de la enseñanza y de los métodos instruccionales, las respuestas de los encuestados está muy delimitada por ciertos parámetros si analizamos los tres ítems que componen la dimensión. En las tres oportunidades, el porcentaje de respuesta desaprobatoria es semejante, alrededor de un 60%, y, al analizar las proposiciones, se encuentra que se está en contra del uso del texto único en la Educación Básica y también que se prefieren las guías hechas por los docentes a las realizadas por las editoriales. Pero al llegar al ítem nº 63, en donde se plantea la eliminación de los libros de texto en la Educación Básica, los sujetos no están de acuerdo. No se llega al límite de prescindir de los libros de texto en la Educación Básica.

La segunda dimensión, que también alcanza el segundo puntaje de desaprobación, se refiere al tema de la gestión pedagógica y plantea la participación de los padres, del Estado Nacional, y de las Gobernaciones y Municipios. Las respuestas están en contra de que los padres sean los únicos con derecho a elegir la educación de sus hijos, y también se está en contra de que sea el Gobierno Nacional al que corresponda la dirección y control de la educación, frente al derecho de los Estados y de los Municipios. Este tema que toca el aspecto de la descentralización y del derecho de los padres está también sin resolver en nuestro país.

Por último, tenemos la dimensión 11, que plantea el tema de si las personas nacen de una manera determinada, con un potencial definido difícil de ser cambiado, el innatismo, o, por el contrario, si la educación puede cambiar y mejorar a todas las personas. Las respuestas son solidarias en rechazar el innatismo, el que las cualidades intelectuales de los individuos varían poco a lo largo de la vida, o cuando se rechaza predecir el éxito que tendrá un alumno conociendo las calificaciones del año anterior, o también, cuando se acepta que a un alumno desinteresado puede hacérsele cambiar, de igual manera que cuando se está en contra de aceptar a la dotación genética como causa fundamental de inteligencia.

Resumen de este segundo acercamiento de análisis

Si hacemos un resumen de las preferencias más marcadas de los estudiantes encuestados por las dimensiones en las que está estructurado el cuestionario, seleccionando únicamente aquellas que han obtenido más de un 60% de los estudiantes encuestados, podemos señalar las siguientes proposiciones como las

más dominantes en el pensamiento de los alumnos estudiantes de Educación de los Estudios Universitarios Supervisados (Universidad Central de Venezuela):

1. Es necesaria la participación de los estudiantes en todos los niveles del proceso administrativo y curricular de la escuela y del aula.
2. La eficacia es el criterio prioritario para evaluar el sistema educativo.
3. El docente debe tener libertad curricular y didáctica, aun en contra de la posición de la institución escolar.
4. La evaluación de los aprendizajes debe usarse como instrumento de control y de disciplina de los alumnos.
5. Es necesaria la formación profesional para el ejercicio de la docencia.
6. El libro de texto no es un instrumento determinante para desarrollar la enseñanza.
7. Es necesaria la participación de personas diferentes a los padres y de instituciones distintas al Gobierno Nacional en la gestión pedagógica.

En síntesis, se puede señalar que los estudiantes tienen un pensamiento pedagógico que no se enmarca en una única concepción pedagógica, que de cierta manera mantienen algunas concepciones tradicionales que conviven con algunos rasgos de concepciones más progresistas. Valdría la pena indagar de qué manera el currículo transitado por ellos durante su formación universitaria puede influir en el cambio, adaptación de nuevas concepciones más acordes con las nuevas realidades de nuestro país.

Para instituciones como la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, que forma docen-

tes, este tipo de trabajo de investigación constituye un aporte de vital importancia, ya que nos permite, por una parte, identificar el pensamiento pedagógico de nuestros estudiantes. Igualmente, nos ayuda a plantearnos cómo desde nuestras aulas y más directamente desde nuestro currículo se puede llegar a enriquecer dicho pensamiento así como a desarrollarlo en función de las necesidades pedagógicas y didácticas de nuestra realidad escolar, que más tarde o más temprano será objeto de acción por parte de los alumnos que hoy se forman. Igualmente, valdría la pena reconocer las características del pensamiento de nuestros docentes en la Escuela de Educación, de manera de tratar de influir de una manera positiva en la formación de los futuros licenciados que actualmente cursan en nuestra institución.

Referencias

Ball, S. J. (1998). Estudios educativos, empresa política y teoría social en Slee, R. y Weiner, G. (Eds) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal .

Barquin, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*. 294: 245-274.

Briceño, R. y González, M. (1999). Concepciones de estudiantes y docentes de química acerca del Mol. *Investigación y Postgrado*. 14(2): 87-96.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós (original 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press).

Buendía, L.; Carmona, M.; González, D. y López, R. (1991). Concepción de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2:126-152.

Calonge, S. (2001). La representación de lo pedagógico en el discurso mediático en Casado, E. y Calonge, S. (Comp.) Representaciones sociales y educación. *Cuadernos de Postgrado,* 25. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Caravita, S. y Tonucci, F. (1988). Problemas metodológicos en la investigación sobre las representaciones mentales referidas a temas biológico-naturalistas en los niños de la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, 2: 126-130.

Carretero, M. y Limón, M. (1996). Las bases teóricas del constructivismo y sus implicaciones en la planificación de la enseñanza. *Irice,* 10: 5-17.

Casado, E. y Calonge, S. (2000). *Conocimiento social y sentido común*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Claxton, G. (1991). *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990) *Desarrollo psicológico y educación.* Tomo II. (455-462) Madrid: Alianza Editorial.

Driver, R.; Guesne, E y Tiberghien, A. (1989). *Ideas Científicas en la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: M.E.C. Morata.

Eiser, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.

Escalona, M; Navarro, F; Luque, M. (2000). Situación cognitiva, creencias y solución de problemas: *Encuentro Educacional. Revista Especializada en Educación*. 17(1): 78-97.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Gilbert, J. (1994). Un plan para la investigación en enseñanza de las ciencias en Inglaterra. *Investigación en la Escuela,* 24, 35-47.

Giordan, A; Souchon, Ch. (1995). *La Educación Ambiental: Guía Práctica*. Sevilla: Díada.

GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela.* 28:7-22.

HAWKING, S. (1993). *Black holes and baby universes and other essays*. Nueva York: Bantam.

HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

HIERREZUELO, J; MONTERO, A. (1988). *La Ciencia de los Alumnos*. Barcelona, España: Laia / M.E.C. Segunda Edición: Sevilla: Díada.

LACUEVA, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Madrid: Popular.

LÓPEZ, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

MANTEROLA, C. (2003). *Lo que se enseña y lo que se aprende: una perspectiva institucional*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996) *Resolución n.º 1. Política de formación docente.* 17 de Febrero de 1996. Caracas, Venezuela.

MORIN, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.

MOSCOVICI, S. (1976). *EL psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

MOSCOVICI, S. (1985). *Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.

NIKERSON, R; PERKINS, D; SMITH, E. (1990). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual.* Barcelona, Madrid: Paidós MEC.

OSBORNE, R; FREYBERG, P. (1991). *El aprendizaje de las ciencias.* Madrid: Narcea.

PÉREZ, A; GIMENO, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía. 11(22):* 9-36.

PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, A. (2006). Producir conocimiento en el campo de la educación. Modelos y paradigmas para pensar la investigación en VV.AA., *La aventura de investigar. Experiencias metodológicas en educación*. (25-70). Caracas: Santillana.

Pinto, R; Aliberas, J; Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las Ciencias.* 14(2): 221-232.

Porlán, A. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la escuela,* 22: 67-84.

Pozo, J.I.; Limón, M.; Sanz, A.; Gómez, M.A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Pozo, J.I. y Gómez, C. (1997). ¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza en Del Carmen, L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria.* (73-101) Barcelona: ICE/ Horsori.

Rodrigo, M. y otros (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

Rumelhard, G. (1997). Trabajar los obstáculos para asimilar los conocimientos científicos en Camilloni, A (Comp.), *Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Santiago R., J. (1998). Las concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza desde el trabajo escolar cotidiano. *Investigación y Postgrado,* 13 (2): 44-62.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Slee, R. y Weiner, G. (eds.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web*

Javier García-Calvo

El contexto actual de la educación superior y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación sugieren que los diseños de cursos deben estar centrados en el desarrollo de potencialidades del estudiante. La creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades actuales de cualquier aprendiz ha sido, en consecuencia, una preocupación de los investigadores y docentes por décadas. En 1986, en el marco de la búsqueda por mejoras en la educación universitaria norteamericana, las fundaciones Lilly y Johnson financiaron el esfuerzo de los líderes educacionales para identificar los enfoques más eficaces a fin de educar a los alumnos en el tercer nivel de educación.

A partir de esta discusión, Chickering y Gamson (1987, 1991) desarrollaron siete principios de la buena práctica pedagógica para la educación de pregrado, relacionados con las siguientes áreas:

* Publicado originalmente en *Revista de Pedagogía*, Vol. XXIII, N.º 66, pp. 147-170. Caracas, enero-abril de 2002.

1. Contacto alumno-docente.
2. Cooperación entre los estudiantes.
3. Aprendizaje activo.
4. Retroalimentación a tiempo.
5. Tareas apropiadas.
6. Altas expectativas; y
7. Respeto por los diferentes talentos y estilos de aprendizaje.

Los principios de la buena práctica pedagógica están basados en una visión de la educación como proceso "activo, cooperativo y exigente" (Chickering y Gamson, 1987: 5). Los objetivos de estos autores fueron, en primer lugar, "identificar las prácticas, políticas y condiciones que resultarían en una educación universitaria poderosa y duradera" (Chickering y Gamson, 1987: 13), y en segundo lugar, "ofrecer una serie de principios basados en la investigación para ayudar a continuar el debate y las acciones en relación a la educación universitaria de tercer nivel" (Chickering y Gamson, 1987: 13). Como resultado, estos principios establecieron una posición sólida en relación a los comportamientos asociados con un alto rendimiento educativo que los docentes, investigadores y público en general podían comprender y comenzar a usar.

Cuando los principios de la buena práctica fueron creados por Chickering y Gamson (1991), las tecnologías de la información y la comunicación apenas comenzaban a desarrollarse, con la invención de Internet a principios de los noventa. Sin embargo, desde entonces las TIC se han convertido en los principales recursos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Debido a que los principios fueron diseñados y se han utilizado con éxito en medios de enseñanza tradicionales cara a cara, cabe

preguntarse si los principios podrían guiar el desarrollo de cursos de actualización docente que se basen en el uso de las TIC.

En este trabajo se hace una descripción de los principios para la buena práctica pedagógica y se aplican a los medios y procedimientos usados en la educación a distancia actual. A continuación se proporcionan ejemplos de su aplicación a la educación a distancia con base en un curso de ampliación a nivel de postgrado dictado de manera mixta (presencial y a distancia), dirigido a profesores de inglés.

Los siete principios de la buena práctica pedagógica

Principio 1:
Propiciar el contacto entre estudiantes y profesores.

El contacto frecuente entre estudiante y profesor, tanto dentro como fuera del salón de clases, es el factor más importante para motivar e involucrar al alumno en su propio aprendizaje. La atención del docente permite que el estudiante avance y se sobreponga a las adversidades en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, conocer bien a sus profesores aumenta el compromiso intelectual del alumno y lo motiva a pensar en sus propios valores y planes futuros (Chickering y Gamson, 1987, 1991).

Las tecnologías de la comunicación que aumentan el acceso del alumno a sus profesores, les ayudan a compartir recursos útiles y les facilitan la solución de problemas en conjunto y el aprendizaje compartido, pueden ser útiles para aumentar el contacto cara a cara en el salón de clases y fuera de éste. Al ser aplicadas a un contexto a distancia, tales tecnologías pueden reforzar las interacciones entre docentes y alumnos, especialmente en los casos de alumnos más tímidos que no

se atreven a hacer preguntas o a proponer ideas diferentes a las del docente. Como lo sugieren Chickering y Gamson (1991: 36), "frecuentemente es más fácil discutir los valores e ideas personales de manera escrita que oral, ya que señales no verbales ambiguas o desapercibidas son menos dominantes". A medida que el número de estudiantes de mayor edad, con dedicación a los estudios a medio tiempo, aumenta, las tecnologías proporcionan oportunidades de interacción alumno-docente que no es posible cuando los alumnos van a clase y se deben ir enseguida una vez terminada ésta para dedicase a sus responsabilidades de trabajo u hogar.

El mayor éxito en este aspecto de la comunicación alumno-docente ha sido la comunicación asincrónica. Tradicionalmente, este tipo de interacción ocurría en la educación a través del intercambio de tareas hechas en casa, en clase o por correo tradicional (para los estudiantes a distancia). Tal intercambio asincrónico era frecuentemente una manera precaria de conversación, típicamente limitada a tres turnos conversacionales:

– El profesor hace una pregunta (la tarea)
– El estudiante responde (con la tarea hecha)
– El profesor reacciona algún tiempo después con comentarios y una nota.

La conversación generalmente terminaba aquí: para el momento en que se recibía la nota o el comentario, ya el alumno y el profesor estaban discutiendo algún otro tópico.

Sin embargo, en estos días de desarrollo tecnológico, el correo electrónico, las conferencias basadas en la computadora y el World Wide Web han aumentado las oportunidades para que los docentes y alumnos con-

versen e intercambien información y tareas de una manera más rápida y eficaz que antes, de una manera más reflexiva y segura que cuando se confrontaban uno a otro en el salón de clases o en la oficina del profesor. La comunicación total aumenta y para muchos estudiantes los resultados del aprendizaje parecen más íntimos, protegidos y convenientes que las demandas más intimidantes de la comunicación cara a cara. La comunicación también se hace más fácil porque tanto el alumno como el profesor tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que han escrito y de interpretar los mensajes que reciben. Con las nuevas tecnologías, la participación y contribución de mayor número de estudiantes se hace más factible.

Conviene en este punto referirse a las ideas de Holmberg (1989). Este autor se interesó en el diálogo que ocurre entre docente y estudiante durante el aprendizaje a distancia, el cual llamó "la conversación didáctica guiada", que se basa en siete postulados (Holmberg, 1989: 43):

- El establecimiento de una relación personal entre el docente y sus alumnos promueve el placer por el estudio y la motivación.
- Esta relación personal puede ser promovida por materiales auto-instruccionales bien planificados y por el desarrollo de una comunicación de doble vía a distancia.
- El placer intelectual y la motivación al estudio son favorables para el logro de las metas de aprendizaje y el uso de procesos y métodos de estudio apropiados.
- La conversación amigable entre las partes, el lenguaje usado y la atmósfera adecuada creada favorecen la existencia de una relación más personal entre el alumno y el docente.

- Los mensajes dados y recibidos en un entorno más personal son comparativamente más fáciles de comprender y ser recordados.
- El concepto de conversación puede ser trasladado con éxito a la educación a distancia.
- La planificación y organización del estudio, proporcionada por la institución educativa, el profesor o el estudiante, son necesarios para una buena comunicación entre las partes.

Las ideas de Holmberg muestran su preocupación por el bienestar emocional del estudiante a distancia, con un gran énfasis en el disfrute del proceso de aprendizaje y en la motivación para continuar los estudios.

Principio 2:
Fomentar la cooperación entre los estudiantes.

El aprendizaje del estudiante aumenta cuando ocurre de manera conjunta con otros alumnos que cuando se toma como una empresa individual. El buen aprendizaje es colaborativo y social, no competitivo y aislado. Trabajar con otros frecuentemente aumenta el compromiso del alumno con su aprendizaje. Adicionalmente, compartir las ideas propias y responder a las reacciones de otros mejora el pensamiento y profundiza en la comprensión de ideas y conceptos (Chickering y Gamson, 1987, 1991).

El aumento de la comunicación de los alumnos con sus profesores descrita en el primer principio también se aplica igualmente a la interacción de los estudiantes con sus compañeros de clase en un entorno de educación a distancia. Los grupos de estudio, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas en grupo y la discusión de tareas, estrategias que se usan tradicional-

mente en la educación a distancia, pueden ser todas reforzadas a través de medios tecnológicos que faciliten tales actividades.

De acuerdo a la "American College Personnel Association" (1996), la manera en que las herramientas basadas en el computador o en la web propician la colaboración espontánea entre los alumnos fue una de las primeras sorpresas acerca del uso de las tecnologías en la educación. Una ventaja clara del correo electrónico para nuestros ocupados estudiantes actuales es que abre la comunicación entre los compañeros de clase, aun cuando no estén físicamente juntos. Diversas anécdotas han registrado el uso del correo electrónico y otros medios asincrónicos y sincrónicos en los cuales los alumnos no se encuentran en la misma ciudad o el mismo país. En estos casos, la resolución de problemas en grupo requiere del intercambio de ideas a distancia, usando para ello las tecnologías más útiles. Este tipo de aprendizaje colaborativo hubiese sido casi imposible si los estudiantes no tuvieran a su disposición una manera electrónica de relacionarse con sus pares.

Principio 3:
Propiciar el aprendizaje activo.

Según Chickering y Gamson (1991: 41), "el aprendizaje no es un deporte de espectadores". Los estudiantes no aprenden lo suficiente simplemente por sentarse en un pupitre, escuchar al profesor, memorizar las tareas pre-empacadas y dar sólo respuestas. Ellos deben discutir sobre lo que están aprendiendo, comentarlo por escrito, relacionarlo a experiencias pasadas y aplicarlo a sus propias vidas. "Ellos deben convertir lo que aprenden en parte de sí mismos" (Chickering y Gamson, 1991: 41). Igualmente, los alumnos deben ser capaces de

convertir lo que aprenden en destrezas y conocimiento que aplicarán en sus ambientes de trabajo a lo largo de su vida.

El aprendizaje activo invita a los estudiantes a traer sus experiencias de vida al proceso de aprendizaje, reflexionando sobre sus propias perspectivas y las de otros para expandir sus propios puntos de vista y aplicar una nueva comprensión del mundo. Además, el aprendizaje activo, como buena práctica pedagógica, proporciona al alumno la oportunidad de experimentar a través de programas enfocados hacia experiencias de aprendizaje variadas.

Cuando nos referimos a la educación a distancia, encontramos que el rango de tecnologías que propician el aprendizaje activo es asombroso. La mayoría está en una de las siguientes tres categorías: herramientas y recursos para "aprender haciendo", intercambio asincrónico y conversación en tiempo real. Por ejemplo, para la categoría "aprender haciendo" la capacitación del aprendiz ha sido apoyada por muchas tecnologías tradicionales: las bibliotecas de investigación, los laboratorios, los estudios de arte y arquitectura, y los campos de entrenamiento, entre otras. Las tecnologías más recientes ahora pueden enriquecer y expandir estas oportunidades. Como ejemplos tenemos los siguientes beneficios:

- El apoyo de las actividades de aprendizaje en áreas que de por sí requieren el uso de las TIC como herramientas, como la investigación estadística o la música computarizada, o el uso de Internet para recabar información no disponible en la biblioteca local.
- El uso de técnicas de simulación que no requieren de equipos reales, tales como ayudar al estudiante

de química a desarrollar y poner en práctica destrezas de investigación en laboratorios simulados.

– El desarrollo de la intuición de los alumnos. Por ejemplo, a los estudiantes se les puede pedir que diseñen una antena de radio. El software de simulación muestra no sólo su diseño sino también las ondas electromagnéticas emitidas por la antena que son generalmente invisibles. Los estudiantes pueden cambiar sus diseños y al instante ver los resultados en las ondas. La meta del ejercicio no es diseñar antenas sino desarrollar una mejor comprensión del fenómeno de electromagnetismo (Chickering y Ehrmann, 2001).

En cuanto al intercambio asincrónico, el correo electrónico es un ejemplo común del uso de las TIC en la educación a distancia. Por medio del correo electrónico, el docente se puede comunicar con su estudiante sin tener que estar ambos presentes o cara a cara. La ventaja que esto proporciona es que tanto el emisor como el receptor del mensaje pueden tomarse su tiempo para meditar su respuesta o ubicar información necesaria para dar una respuesta adecuada. Esta herramienta se convierte así en un excelente medio para propiciar el aprendizaje activo y significativo del aprendiz. Además, el correo electrónico permite que el envío de trabajos por parte de los estudiantes y de sus correcciones por parte del docente se haga de manera más rápida, minimizando el tiempo de espera para el alumno y proporcionando una retroalimentación a tiempo.

La conversación en tiempo real o de tipo sincrónica se logra en las TIC usando, por ejemplo, las charlas electrónicas. La charla electrónica simula la conversación real que establece el profesor con sus estudiantes o los estudiantes con sus compañeros en una clase tradi-

cional, con la ventaja adicional de que en la mayoría de los casos la conversación queda grabada de manera digital para una posterior revisión del docente y/o de los alumnos. La charla electrónica también puede propiciar el aprendizaje activo del estudiante si el profesor la planifica cuidadosamente: decide qué tópicos serán discutidos, cómo se asegurará de que todos intervengan en la comunicación para expresar sus opiniones e ideas y establece una relación de cordialidad y respeto hacia los participantes en la charla.

Principio 4:
Proporcionar retroalimentación a tiempo.

Los estudiantes necesitan retroalimentación apropiada y a tiempo para obtener el máximo beneficio de su educación. Necesitan oportunidades frecuentes para actuar y recibir sugerencias a fin de mejorar, además de aprender cómo determinar y evaluar su propio aprendizaje y progreso. La retroalimentación apropiada que reciban los alumnos beneficiará su aprendizaje.

Las maneras en las cuales las TIC, usadas en un contexto a distancia, pueden proporcionar retroalimentación, son variadas. Ya se ha mencionado el uso del correo electrónico para apoyar la retroalimentación en contactos de persona a persona o en grupo, además de la retroalimentación obtenida en las simulaciones. Las computadoras también tienen un papel preponderante para determinar y analizar las actuaciones personales y profesionales de los individuos. Los docentes pueden usar la tecnología para proporcionar una respuesta crítica a los aprendices; por ejemplo, el video puede ayudar a un maestro principiante, actor o atleta a criticar su propia actuación. Los profesores pueden reaccionar al texto escrito de un alumno usando la opción de texto

escondido de muchos procesadores de palabras; cuando se deshabilita esta opción, los comentarios se hacen invisibles y el estudiante vuelve a ver el texto tal como lo escribió.

En la medida en que nos movemos hacia las estrategias de evaluación por portafolio, las computadoras pueden proporcionar un medio útil para guardar muchísima información y un acceso fácil a los productos y actuaciones de los estudiantes. Las computadoras pueden mantener el récord de los primeros esfuerzos del estudiante, de modo que los docentes y los alumnos pueden analizar hasta qué punto han mejorado en conocimiento y competencias.

Las actuaciones que toman tiempo y dinero para ser grabadas y analizadas, como las destrezas de liderazgo, el manejo de procesos grupales, o las interacciones multiculturales, pueden ser capturadas en video digital y almacenadas en una computadora de gran capacidad, no sólo para la revisión y crítica posterior sino también como un récord de las capacidades en aumento de los estudiantes.

Principio 5:
Enfatizar el uso apropiado del tiempo.

Las destrezas para el manejo eficaz del tiempo son críticas para los estudiantes y profesionales. Planificar las actividades de aprendizaje para que el tiempo que se dedique a ellas sea el adecuado tendrá como resultado un aprendizaje más eficaz para los alumnos y un proceso de enseñanza más efectivo para el docente. La manera en que una institución define las expectativas de tiempo para los estudiantes, los docentes y las autoridades escolares, puede establecer las bases para una mejor actuación escolar por parte de todos.

Las nuevas tecnologías pueden mejorar de una manera rápida y eficaz el tiempo que los estudiantes y profesores dedican a una tarea en situaciones no presenciales. Chickering y Ehrmann (2001) informaron sobre el uso de la tecnología por parte de un colega para llevar a los estudiantes a un mejor uso del tiempo en actividades de aprendizaje, atrayéndolos y motivándolos con el uso de programas de computación y simulaciones. La tecnología también puede mejorar el tiempo dedicado al aprendizaje, haciendo que el tiempo de estudio sea más eficaz.

Las estrategias y medios de enseñanza que ayudan a los estudiantes a aprender en casa y en el trabajo pueden ahorrar el tiempo que se utilizaría para trasladarse al sitio de estudio. La eficiencia en el uso del tiempo también aumenta cuando las interacciones entre los alumnos y los profesores u otros alumnos en un entorno a distancia se acomodan a los cronogramas apretados de los usuarios (Chickering y Reisser, 1993). De igual manera, los estudiantes, profesores e investigadores hacen mejor uso del tiempo cuando usan la tecnología para conseguir información en Internet sin necesidad de recurrir a una biblioteca real, buscando información en el catálogo, revisando microfilms y microfichas u hojeando cada libro en la sala de referencias.

Para el personal docente que está interesado en la investigación-acción, las computadoras pueden almacenar la participación e interacción de los estudiantes y ayudarlos a documentar su uso del tiempo en determinadas tareas. Para ello se puede recurrir a una cámara de video digital y a una grabadora portátil, que graban las interacciones de los alumnos para su posterior análisis por parte del docente.

Principio 6:
Propiciar altas expectativas en el estudiante.

Según Chickering y Gamson (1991), espera más y obtendrás más. Las altas expectativas son importantes para todos los estudiantes, incluyendo los que están mal preparados, los que no quieren esforzarse, e inclusive los que son brillantes y están motivados. Además, en cuanto a los docentes, esperar que los estudiantes tengan una buena actuación se convierte en una realidad cuando los profesores y las instituciones tienen altas expectativas de sí mismos y hacen esfuerzos extras por establecer ambientes de aprendizaje más amenos y conducentes al aprendizaje.

Las tecnologías de la información y la comunicación, usadas en contextos presenciales o a distancia, pueden comunicar altas expectativas de manera explícita y eficaz. Por ejemplo, se puede utilizar el correo electrónico para enviar mensajes a los estudiantes con las expectativas del profesor sobre determinada asignación o tarea. De manera similar, el uso de la página web de un curso se puede convertir en el medio de transmisión de pensamientos motivadores y de experiencias de otros alumnos, lo que puede resultar en una mayor auto-estima del alumno y mejorar su expectativa en cuanto al éxito. Las TIC también se pueden usar para presentar problemas reales significativos, perspectivas en conflicto y datos paradójicos que se conviertan en retos de aprendizaje poderosos para motivar a los estudiantes no sólo a adquirir mayor información sobre un problema sino también a agudizar las destrezas cognitivas de análisis, síntesis, aplicación y evaluación.

Muchos profesores han manifestado que sus estudiantes se sienten estimulados si sus mejores trabajos son publicados en la web (Chickering y Ehrmann,

2001). Con la tecnología, los criterios para evaluar los productos y las actuaciones pueden ser articulados más claramente por el docente, o pueden ser generados de manera colaborativa en conjunto con los estudiantes. Los criterios generales pueden ser ilustrados con ejemplos de actuaciones excelentes, promedio, mediocres o insuficientes. Estos ejemplos pueden ser compartidos y modificados fácilmente. Ellos proporcionan una base para la co-evaluación, de modo que los equipos de aprendizaje puedan ayudar a todos a tener éxito.

Principio 7:
Respetar los diversos estilos de aprendizaje.

La gente lleva a la universidad diferentes talentos y estilos de aprendizaje. Los más brillantes en una clase pueden encontrarse que son torpes en un laboratorio, mientras que los estudiantes que aprenden haciendo pueden tener dificultades con los conceptos y teorías. Como resultado, los alumnos necesitan la oportunidad para mostrar sus talentos y aprender de manera que funcione para ellos. Más tarde, ellos pueden usar nuevas maneras de aprender que no les son familiares. De igual manera, muchos docentes traen estilos y métodos individuales de enseñanza al salón de clases. Todos los miembros de una comunidad educativa pueden aprender los unos de los otros, expandiendo sus horizontes, enriqueciendo sus experiencias personales, e incrementando las oportunidades educativas.

Los recursos tecnológicos que se usan en la educación a distancia pueden requerir diferentes métodos de aprendizaje a través del uso de elementos visuales poderosos y textos bien organizados, de experiencias virtuales directas, y de tareas que requieren análisis, síntesis y evaluación, con aplicaciones a situaciones de

la vida real. Estas actividades pueden propiciar la auto-reflexión y la auto-evaluación y motivar la colaboración y la resolución de problemas en grupo.

Las tecnologías pueden ayudar a los estudiantes a aprender de la manera que encuentren más eficaz y a ampliar sus repertorios de aprendizaje. Pueden proporcionar estructuras para los alumnos que las necesiten y dejar las asignaciones más abiertas para aquellos que no las necesiten. Los estudiantes más avanzados pueden moverse más rápido a través de los cursos, llegando a tareas más difíciles; los más lentos pueden tomarse más tiempo y recibir la retroalimentación necesaria y el apoyo del docente o de sus compañeros de clase. Ayudados por las tecnologías, los estudiantes con motivos y talentos similares pueden trabajar en grupos sin las limitaciones de tiempo o espacio.

Descripción del curso

En el año 2000, el autor diseñó y dictó un curso de postgrado dirigido a profesores de inglés. El curso, denominado *El vocabulario en la enseñanza del inglés*, fue dictado como curso electivo de la Maestría en Inglés, mención Inglés como Lengua Extranjera, programa adscrito a la Comisión de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela, y fue ofrecido también como curso de ampliación o actualización. Los participantes del curso eran todos profesores de inglés en servicio que deseaban actualizar sus conocimientos sobre la enseñanza del vocabulario en inglés y adquirir nuevas técnicas que pudieran aplicar con sus propios estudiantes. Aunque la mayoría de los participantes residía en Caracas, dos docentes inscritos en el curso vivían y trabajaban en Maracay y Valencia respectivamente.

El curso se dividió en cuatro módulos, con su respectivo número de unidades. El primer módulo se dictó de manera presencial o cara a cara en la sede del postgrado en Caracas, y los otros tres a distancia, usando las tecnologías de la información y la comunicación. El aspecto a distancia se basó en que los tres módulos no presenciales exigieron a los cursantes interactuar con el docente, sus compañeros de estudio y los materiales instruccionales por medio de las TIC, independientemente de que vivieran en Caracas o en otra ciudad. Por lo tanto, a partir del segundo módulo no se encontraron cara a cara con el instructor ni con sus colegas del curso. Para el intercambio de información y la comunicación de docentes e instructor, se usó la plataforma WEB CT®. El curso se inició en septiembre de 2000 y culminó en enero de 2001.

Para el diseño e implementación del curso, se recurrió a las herramientas tecnológicas sincrónicas o asincrónicas que incluye la plataforma WEB CT®, como el *chat* o charla electrónica, el correo electrónico y las carteleras electrónicas. Además se incorporaron otras herramientas como la lista de correo. Adicionalmente, se tomaron en cuenta los siete principios de la buena práctica pedagógica propuestos por Chickering y Gamson (1987, 1991) para asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje de alta calidad.

Aplicación de los principios para el diseño y el uso de los recursos tecnológicos y las estrategias instruccionales

A continuación se describen los recursos tecnológicos que se pueden usar para cumplir con los principios de Chickering y Gamson (1987, 1991) en un entorno a distancia, sugeridos por diversos autores. Además, se

dan ejemplos específicos de estrategias y medios usados en el curso dictado.

Principio 1:
El contacto entre estudiantes y profesores

La necesidad de mayor contacto entre docentes y alumnos se hace evidente en la educación a distancia, donde el aprendiz se encuentra generalmente aislado de sus compañeros de estudios y de su profesor. Para lograr una mejor comunicación, el uso del *chat* o charla electrónica entre alumnos y profesores puede ayudar a impedir la sensación de soledad del aprendiz (Lesniak y Hodes, 2000). El *chat* se debe usar con suficiente frecuencia, de acuerdo a las necesidades del estudiante y su profesor.

Adicionalmente, se puede planificar a diferentes momentos del día, para dar la oportunidad a todos los estudiantes de participar. Igualmente importante es que el *chat* tenga un esquema previo que sea decidido y conocido tanto por el docente como por los participantes, para evitar que se pierda tiempo y que los resultados de este recurso no cumplan con las expectativas de los estudiantes. Otro recurso sincrónico que puede sustituir la comunicación cara a cara es la conversación telefónica en grupo (*audiobridge*).

Existen otros recursos que ayudan al aprendiz a vencer la sensación de aislamiento en la educación a distancia. Uno de ellos es la práctica de enviar fotografías de todos los participantes en el curso y de establecer encuentros presenciales del grupo con cierta frecuencia durante el proceso de aprendizaje. También se pueden establecer consejeros o un personal de apoyo para cada una de las regiones donde se encuentren estudiantes, que sirvan de ayuda tanto académica como técnica en un momento dado.

Otras estrategias pueden incluir el uso de listas de correo, para el intercambio de opiniones entre los alumnos y de los alumnos con el profesor; el uso de grupos de trabajo cooperativo, presenciales o a distancia; la visita del profesor a los diferentes sitios de aprendizaje remotos; y el uso del correo electrónico, que requiere que el profesor y los alumnos lean y respondan los correos a la brevedad posible.

El curso de vocabulario fue diseñado para comenzar con cuatro sesiones de clase presenciales o cara a cara. Este período permitió que los estudiantes se conocieran los unos a los otros y así establecieran un mayor acercamiento. El período inicial también permitió al docente entrenar a los alumnos en el manejo de las diferentes herramientas electrónicas sincrónicas y asincrónicas disponibles en WEB CT®, así como establecer los lineamientos para continuar el curso a distancia.

Para comunicar el contenido de las diferentes unidades del curso, el profesor se basó en páginas web, montadas en la plataforma WEB CT® y diseñadas con el programa *Netscape Composer*, con información sobre cada unidad del curso, así como enlaces a otras páginas y sitios de interés en la web. El principal medio de comunicación del profesor con los alumnos, y de estos últimos con sus compañeros, fue el correo electrónico, con cuentas privadas basadas en la plataforma WEB CT®.

Para incrementar el contacto entre los participantes del curso, el docente recurrió al uso de la herramienta sincrónica *chat* o charla electrónica. Estos encuentros virtuales se programaron para que se realizaran una vez por semana durante la fase del curso a distancia. Adicionalmente, el profesor formó tres grupos diferentes de estudiantes por semana, de acuerdo a las posibilidades de conexión de cada alumno. El tópico de cada

charla semanal giró en torno a los tópicos correspondientes para cada unidad y módulo del curso. Sin embargo, el docente permitió la discusión de otros tópicos de interés para los alumnos, así como la comunicación sobre los problemas académicos o técnicos que tenían los participantes.

La cartelera electrónica (*bulletin board)* se usó como herramienta adicional de comunicación a distancia. Con cierta regularidad, el profesor inició algún tópico de discusión sobre los contenidos vistos durante el curso y los estudiantes continuaban el tópico de acuerdo a sus propios intereses. También se observó que los estudiantes iniciaron sus propios tópicos de discusión, aunque en mucho menor grado que los iniciados por el docente.

Principio 2:
La cooperación entre los estudiantes.

El trabajo cooperativo es esencial en la educación a distancia, como un medio poderoso para establecer nexos de cooperación y ayuda mutua de los miembros del grupo de aprendizaje. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ayudar a fomentar la cooperación entre los alumnos. Por ejemplo, se pueden formar equipos de trabajo a distancia, que se comunican e interactúan a través del correo electrónico o el *chat*, intercambiando información para el logro del proyecto cooperativo. Las audio- y tele-conferencias también proporcionan la posibilidad de intercambio de ideas entre los miembros de un equipo y con el docente-guía.

El curso a distancia incluyó el uso mayoritario del correo electrónico y el *chat* como herramientas de cooperación entre los estudiantes. Cada estudiante dispuso

de una cuenta de correo electrónico y podía comunicarse de manera privada con sus compañeros. Igualmente, el *chat* y la cartelera electrónica se convirtieron en el medio electrónico público para expresar ideas e intercambiar información.

Principio 3:
El aprendizaje activo

En el aula tradicional, el estudiante se puede involucrar activamente en las discusiones en clase, guiado por el profesor. En la educación a distancia se requiere de otras medidas para garantizar la actividad del alumno y medir su grado de intervención en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se pueden diseñar páginas web interactivas, que requieren de interacción física del alumno con la computadora (pulsar botones, presionar enlaces), además de la búsqueda de información en Internet como parte del proceso de aprendizaje. También se pueden promover los debates en línea, usando la cartelera electrónica o el *chat*. Otros sistemas de desarrollo del aprendizaje activo incluyen la escritura de diarios en línea y el uso de listas de correo.

Una de las maneras en que se propició el aprendizaje activo de los estudiantes en el curso de postgrado fue a través de la auto-reflexión y auto-evaluación. Cada página web diseñada incluyó preguntas para el lector a ciertos intervalos en el texto, que obligaban a éste a reflexionar sobre lo que había leído y a determinar su propio aprendizaje. Igualmente se invitó a los alumnos a buscar información en Internet para completar tareas específicas y para diseñar una guía de lectura y enseñanza del vocabulario como documento final del curso.

Adicionalmente, las discusiones en línea, a través del *chat* y la cartelera electrónica, motivaron a los estu-

diantes a reflexionar sobre la aplicación de la teoría sobre el aprendizaje y adquisición del vocabulario a las situaciones prácticas de clase, urgiéndolos a comentar sobre su propia experiencia como docentes.

Principio 4:
La retroalimentación a tiempo

La necesidad de contrarrestar la sensación de aislamiento del estudiante a distancia requiere que el profesor y los compañeros de clase proporcionen retroalimentación a tiempo y de calidad. Los medios que se pueden usar son formatos de evaluación y auto-evaluación disponibles en línea, pruebas y tareas que se envían por Internet u otros medios electrónicos, cuestionarios sobre el progreso del estudiante y el logro de los objetivos, así como el uso del diario electrónico como medida para auto-evaluar el aprendizaje obtenido en una tarea (Paulson, 2002).

Los medios usados durante el curso de postgrado para proporcionar retroalimentación al alumno se basaron principalmente en la retroalimentación individual a través de mensajes de correo electrónico. Por otro lado, las listas y carteleras electrónicas proporcionaron el espacio necesario para que el alumno publicara sus tareas y pudiera recibir retroalimentación, tanto del profesor como de sus compañeros. Adicionalmente, el profesor revisó su correo electrónico cada día y motivó a los alumnos a hacer lo mismo, a fin de mantener el contacto comunicacional al día.

Principio 5:
El uso apropiado del tiempo.

Uno de los problemas de la educación a distancia es que el alumno está obligado a auto-administrar su propio tiempo de aprendizaje, sin la ayuda de un encuentro regular con el profesor y otros alumnos de una manera presencial o cara a cara. Cualquier proceso de aprendizaje requiere también que el alumno conozca con suficiente antelación qué se espera de él/ella y cuáles son los objetivos del curso. En la educación a distancia, la planificación apropiada de un curso requiere la explicación por parte del profesor de los criterios de evaluación y los lineamientos para obtener un aprendizaje óptimo. El docente no sólo debe saber cuáles son los objetivos del curso, sino también asegurarse de que los criterios y procedimientos de evaluación sean claros para el alumno. Igualmente, el alumno debe tener presente que se pueden presentar problemas con la tecnología y saber cómo actuar para continuar el proceso de aprendizaje aun con estos problemas de comunicación.

Por otro lado, el docente debe aclarar los elementos claves que deben ser reconocidos y aprendidos por los alumnos a lo largo del curso, y el tiempo que debe dedicar el alumno a cada una de las tareas. La variedad de tiempo y actividad que se diseñe para cada parte del curso ayudarán a motivar al alumno y a mantenerlo atento e interesado en su propio proceso de aprendizaje.

Para el curso de postgrado, se elaboró un cronograma de actividades, con indicaciones precisas sobre qué se esperaba de los alumnos y en qué tiempo debían completar cada tarea. De hecho, uno de los criterios de evaluación fue el respeto de la fecha límite de entrega de las asignaciones. Adicionalmente, la agenda de dis-

cusión para cada charla electrónica y su extensión en el tiempo fue, en la mayoría de los casos, discutida y aprobada por el profesor y los alumnos en conjunto.

Principio 6:
Las altas expectativas del estudiante.

Las expectativas de los estudiantes pueden ser un elemento motivador en la educación a distancia. En la medida en que los estudiantes saben exactamente qué se espera de ellos y qué deben hacer para lograr los objetivos del curso, sus acciones los llevarán cada vez más a acercarse a las metas de aprendizaje. El profesor puede utilizar el modelaje como una manera de mostrar cómo se debe hacer determinada actividad o sugerir bibliografía adicional que el estudiante puede consultar para aprender más sobre la tarea que realiza (Graham et al., 2000). Adicionalmente, el profesor debe tener la expectativa de que todos los alumnos participarán en las discusiones en línea, por lo que debe diseñar medios y estrategias para asegurarse de que esto se está logrando.

En el curso de postgrado, las expectativas de los estudiantes se mantuvieron altas a través de la presentación de un programa claro y preciso de actividades durante las cuatro primeras semanas del curso, realizadas de manera presencial. Luego, a lo largo del curso, se refirió a los alumnos a trabajos realizados por estudiantes en cursos anteriores, para establecer modelos apropiados de materiales de enseñanza que ellos pudieran imitar de acuerdo a sus propias necesidades. Adicionalmente, cada estudiante recibió retroalimentación correctiva sobre los aciertos y desaciertos de cada actividad, además de que se les motivó a discutir con los demás compañeros cómo diseñaron sus propios materiales de enseñanza.

Principio 7:
El respeto a los estilos de aprendizaje.

El uso de presentaciones multimedia en la educación a distancia es una manera de asegurarse de que todos los alumnos comprendan y aprendan los conocimientos básicos que se quieren lograr en un curso en particular. A través del uso de diferentes medios (visuales, auditivos, escritos), se logra captar la atención de los estudiantes, además de permitir una mejor relación entre el método o estilo de aprendizaje del alumno y el medio de transmisión del conocimiento. Adicionalmente, el uso de simulaciones puede ayudar al alumno a aprender en un medio más seguro que el que luego encontrará en la vida real. De cualquier manera, el objetivo debe ser establecer un balance entre las actividades de aprendizaje para incluir diferentes estilos, medios y estrategias de enseñanza (Astin, 2002).

El diseño del curso de postgrado incluyó el aprovechamiento de las características del ciberespacio para proporcionar un ambiente multimedia de aprendizaje. Por ejemplo, las páginas web proporcionaron la información escrita y visual necesaria para lograr los objetivos del curso y realizar las tareas de aprendizaje diseñadas, mientras que las tareas de búsqueda de información en Internet permitieron la libertad del alumno para utilizar sus propios medios, a fin de lograr el diseño del material para la enseñanza del vocabulario. Adicionalmente, se permitió a los alumnos total libertad en el diseño del material de enseñanza, de modo que ellos podían partir de principios teóricos para diseñar las actividades prácticas (enfoque deductivo) o permitir un enfoque más inductivo para el aprendizaje.

Conclusiones

Los principios de Chickering y Gamson (1987, 1991) fueron originalmente creados para ser aplicados a los entornos de aprendizaje presenciales o cara a cara. Sin embargo, la experiencia con un curso de actualización para docentes de inglés en ejercicio, impartido de manera mixta (presencial y a distancia), parece indicar que los principios también se pueden usar para (a) planificar los recursos y estrategias que se quieren utilizar y (b) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en un ambiente a distancia. Las siguientes preguntas podrían orientar al docente que quiere lograr estos objetivos:

- ¿De qué manera el diseño del curso propicia el contacto entre los estudiantes y el profesor, y entre el estudiante y sus demás compañeros de clase?
- ¿Cómo propicia el ambiente de aprendizaje la reciprocidad y la cooperación entre los alumnos?
- ¿De qué manera se involucran los alumnos activamente con su propio aprendizaje?
- ¿Cómo asegura el docente que los estudiantes reciban retroalimentación a tiempo y de calidad?
- ¿Está el curso organizado de manera que los estudiantes y el profesor usen el tiempo de manera eficaz y eficiente?
- ¿Cómo el diseño del curso comunica altas expectativas por parte de los estudiantes?
- ¿Cómo se estructurarán los ambientes de aprendizaje para amoldarse a los diversos talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos?

Referencias

American College Personnel Association (1996). *Principles of good practice for student affairs* [en línea]. Disponible en: http://www.acpa.nche.edu/pgp/principle.htm

Astin, A. W. (2002). A decade of changes in undergraduate education: A national study of system "transformation". *Review of Higher Education, 25*(2): 141-162.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal, 9*(2): 1-15.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning, 47*: 34-67.

Chickering, A. W. y Ehrmann, S. C. (1996). *Implementing the seven principles: technology as lever* [en línea]. Disponible en: http://www.tltgroup.org/programs/seven.html

Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Graham, C., Cagiltay, K., Craner, J., Lim, B., y Duffy, T. M. (2000). *Teaching in a Web-based distance learning environment: An evaluation summary based on four courses.* Bloomington, IN: Center for Research on Learning and Technology.

Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education.* Londres: Routledge.

Lesniak, R. J. y Hodes, C. L. (2000). Social relationships: Learner perceptions of interactions in distance learning. *The Journal of General Education, 49*(1): 34-43.

Paulson, K. (2002). Reconfiguring faculty roles for virtual settings. *The Journal of Higher Education, 73*(1), 123-140.

Una experiencia de formación docente con la aplicación del Sitio Web "Investigación Didáctica"*

Rosa Amaro de Chacín

Los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), ofertan la Licenciatura en Educación bajo la modalidad de estudios a distancia en distintas regiones del país, con el propósito de profesionalizar docentes en servicio.

Sus acciones se han limitado al ámbito de la formación académica de pregrado con algunas experiencias en postgrado y de extensión universitaria. Sin embargo, su pertinencia social y su relevancia contextual y temporal obligan a considerar otros escenarios que hagan propicia (en el corto plazo) la integración de las funciones de docencia e investigación. Uno de estos escenarios se orienta a la consideración de programas de formación y/o actualización docente (según sea el nivel que corresponda) aprovechando las bondades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el contexto de la EaD (Educación a Distancia), dado el constante reclamo por la actualización, la cali-

* Publicado originalmente en *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, N.º 77, pp. 425-452. Caracas, septiembre-diciembre de 2005.

dad del trabajo docente y la productividad académica, problemas recurrentes en la mayoría de nuestros encuentros pedagógicos de carácter nacional e internacional.

En esta presentación se exponen los resultados del ensayo de una experiencia instruccional mediante la utilización de las TICs, que favorece el desarrollo de la investigación didáctica como alternativa que promueve en el docente la solución de los problemas que su propia práctica pedagógica le plantea.

Justificación

Las TICs constituyen en la actualidad un campo fascinante que produce cambios en todos los aspectos de la vida. Su influencia en el ámbito educativo es significativa, por cuanto configuran un nuevo paradigma que impone cambios en la concepción de la tecnología educativa, el proceso educativo, las estrategias de enseñanza aprendizaje, el papel que desempeñan los agentes involucrados en la acción educativa, la concepción del aprendizaje como proceso complejo y mediado, y en los procesos de formación y actualización docente.

Internet, y especialmente la Web, surgen como herramientas tecnológicas que pueden ser incorporadas en la metodología de enseñanza aunque, como señala Bartolomé (2000:363):

> ...cuando un profesor decide que sus alumnos utilicen textos en Internet no está limitándose a un simple cambio de soporte de la información sino que está introduciendo en su dinámica docente un cambio mucho más profundo, un cambio que afecta al modo como conocemos, a la propia esencia del conocimiento que incorporamos.

En el contexto venezolano, Internet es considerada parte de la política prioritaria del Estado al contemplarla como factor importante para el desarrollo del país. Se establece que el 50% de los programas educativos de Educación Básica y Media Diversificada deben estar disponibles en Internet por lo que se le asigna al Ministerio de Ciencia y Tecnología la tarea de promover su uso en el ámbito de la investigación (Decreto 825, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, del 22 de mayo 2000, Pág. 36.955).

En el marco de estas innovaciones, las universidades a distancia, tradicionalmente caracterizadas por incorporar a su metodología avances tecnológicos, han considerado en los últimos diez años las bondades de Internet, dando lugar a distintas iniciativas para ofertar la enseñanza universitaria. Una de estas iniciativas, en la cual se inscribe el propósito de este trabajo, supone aprovechar la autopista de la información para propiciar la formación y/o la actualización del docente, en virtud de la factibilidad y rapidez para obtener desde su casa o sitio de trabajo una gran cantidad de información proveniente de distintos lugares.

Esto último plantea el reto de participar en la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas apoyadas en un enfoque pedagógico determinado y ensayarlas en la práctica real, registrando sus consistencias y limitaciones y más tarde sistematizándolas para su reflexión y eventual retroalimentación y/o consolidación. Por tal motivo, en este trabajo se describe una experiencia didáctica concreta en la cual se incorporan TICs en la educación con el objeto de sistematizarla para que colectivamente se aborden sus aportes al proceso. Se trata de una experiencia desarrollada en el 2001, pero que adquiere vigencia en virtud del creciente uso académico/educativo de estas tecnologías, particularmente refe-

ridas a experiencias didácticas que se apoyan en el sitio web y el reconocimiento de su capacidad para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, tal como lo expone Avila (2000:351) en este campo hay "…que sumar esfuerzos y compartir experiencias".

En este estudio, se exploran las posibilidades metodológicas de las TICs en la enseñanza de la "investigación didáctica" como una alternativa que reconoce la práctica pedagógica como campo de conocimiento, mediante el empleo de un prototipo que se apoya en las potencialidades de Internet con el recurso *en línea,* cuyas bondades pueden ser aprovechadas en la modalidad de los EUS, lo que permite ampliar la cobertura de los docentes en servicio, tanto dentro como fuera de la región capital a un costo relativamente bajo.

Fundamentación

El uso de Internet y especialmente la Web, surge como una herramienta tecnológica apropiada a las universidades a distancia, por una serie de razones tal como lo expone Ruipérez (2001:1):

– La Web es fácil de usar (cultura del clic) para el receptor de datos. Por otro lado, el docente puede generar contenidos muy fácilmente.
– Sistema estandarizado universalmente de comunicación multimedia, al permitir el intercambio y distribución multiplataforma de todo tipo de información digitalizable (texto + video + audio).
– Costos bajísimos para el usuario.

Entre otros beneficios, se destacan además la flexibilidad en su actualización y su capacidad de cobertura local, nacional y mundial.

El uso de estas tecnologías en el campo educativo ha motivado la revisión de los esquemas convencionales de enseñanza, particularmente en las universidades a distancia, como ha ocurrido con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), cuyo proceso se inició en 1999, y entre otras iniciativas desarrolla la de formar consorcios de universidades presenciales con el fin de crear de manera compartida una universidad virtual. Un ejemplo de ello es el consorcio europeo EuroPACE 2000, compuesto por 50 universidades presenciales.

Sin desestimar muchas experiencias que se desarrollan en el marco de las universidades venezolanas, nos situamos muy particularmente en la Escuela de Educación de la UCV, en la cual se reportan algunas experiencias que pretenden potenciar las estrategias de enseñanza tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. La experiencia que se describe se desarrolla en una unidad del programa de Didáctica I, que se llevó a cabo en esta última modalidad, por lo que toma en consideración sus características más importantes:

a) el proceso enseñanza-aprendizaje ocurre sin la presencia regular y permanente del profesor en el mismo lugar y al mismo tiempo; y
b) se promueve el estudio independiente apoyado con cuatro encuentros tutoriales presenciales (de tres horas académicas), distribuidos a lo largo de un semestre.

En las páginas siguientes, se describe el diseño y el desarrollo de la experiencia instruccional con el uso del sitio web y se presentan los resultados.

Diseño del sitio web

Se diseñó un sitio web que se apoya en las potencialidades de la Red Internet con el recurso *en línea,* por las razones expuestas en páginas anteriores, con una serie de documentos relacionados entre sí, en los cuales se presenta información como textos con algunas imágenes estáticas o en movimiento, datos sobre buscadores de Internet y el hipertexto (o HTML) que permite ir avanzando de página en página. Esta página se publicó a través de un CD ROM para efectos del estudio antes de colocarla en la red, de modo que estuviese disponible para los usuarios junto con la información acerca del navegador empleado. En su elaboración se tomaron en consideración los siguientes aspectos:

– El objetivo general de la unidad "Investigación Didáctica": Desarrollar actitudes y habilidades para la indagación reflexiva en la práctica docente cotidiana utilizando el protocolo de la investigación didáctica.
– Los contenidos de la unidad, agrupados en tres temas fundamentales que se inician con la revisión del rol del profesional de la educación para luego presentar, desde el punto de vista teórico y práctico, la estrategia de la investigación didáctica.

En concordancia con el objetivo general y la modalidad de enseñanza en línea y a distancia, se diseñó una estrategia general que permitiera:

– La revisión de los esquemas conceptuales previos.
– La revisión de los contenidos de una manera dinámica que compromete en la construcción de significados que resulten relevantes.

– La inclusión de situaciones de aprendizaje que promueven la reflexión autónoma y compartida y la negociación del conocimiento.
– El desarrollo de actividades de evaluación formativas (orientadas a obtener información sobre el curso para mejorarlo) como sumativas (orientadas a los resultados del aprendizaje).

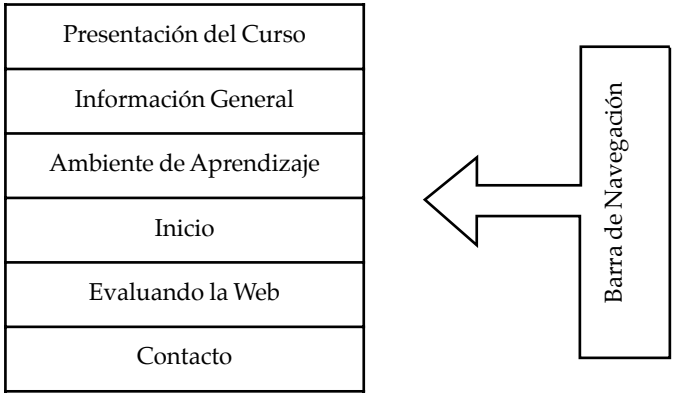
La tabla que se muestra a continuación, describe cada uno de los segmentos y características de la estrategia desarrollada a través del sitio web.

Tabla n.º 1
Descripción de la estrategia instruccional contemplada en el Sitio Web "Investigación Didáctica"

Estrategia	Características
Actividades previas	En cada unidad temática se incluyen actividades con el propósito de que los estudiantes (por sí mismos) exploren sus conocimientos previos para favorecer la relación entre sus propias estructuras conceptuales y el nuevo aprendizaje.
Desarrollo de lecturas (Conversación guiada)	Se desarrolla el conocimiento declarativo e inferencial y se intercalan en la lectura principal preguntas que favorecen la reflexión (conversación guiada).
Actividades de producción	Los estudiantes desarrollan su capacidad de construcción y los someten a la consideración de otros puntos de vista. De este modo se promueve el desarrollo del conocimiento evaluativo, aplicativo.
Reflexión compartida	Permite focalizar el aprendizaje y ayuda al estudiante a reconocer sus propias fortalezas y limitaciones y a chequear sus propios avances con relación a los objetivos del curso. Se favorece el Trabajo Cooperativo, la Interacción es básicamente asincrónica y se desarrolla el conocimiento evaluativo. Igualmente el participante dispone del correo electrónico del profesor para favorecer el intercambio y la consulta permanente.
Evaluación	La evaluación contempla procedimientos para valorar los resultados del aprendizaje y el prototipo empleado.

En el diseño del prototipo, las secciones principales incluyeron las siguientes características:

a) **Presentación del Curso**: Se expone de manera general, la presentación del curso, información general, el ambiente de aprendizaje, el inicio o desarrollo propiamente dicho, la evaluación de la Web y datos para contactar al docente del curso, tal como se muestra en el mapa de navegación que se ilustra a continuación.



b) **Ambiente de Aprendizaje**: Se describen todos aquellos aspectos relacionados con el diseño del proceso instruccional con el apoyo del sitio web: se definen los objetivos y contenidos de la unidad, los requisitos o las condiciones para el desempeño exitoso del participante, se indican las pautas para el trabajo cooperativo, la modalidad de trabajo y el medio instruccional empleado. El cuadro que se muestra a continuación, permite visualizar en términos generales los componentes indicados:

Tabla n.º 2
Componentes del ambiente de aprendizaje

Trabajo cooperativo	**Objetivos**	**Contenidos**	**Requisitos**
Medio instruccional	**Evaluación**		**Modalidad**

c) **Estructura del desarrollo:** Se describen las actividades que el participante debe ejecutar para cada uno de los tres temas principales que forman parte de la unidad "Investigación Didáctica", atendiendo al proceso instruccional delineado en párrafos anteriores, tal como se muestra a continuación:

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3
Actividades Previas 1 Desarrollo 1 Actividades de Producción 1 Bibliografía 1	Actividades Previas 2 Desarrollo 2 Actividades de Producción 2 Bibliografía 2	Actividades Previas 3 Desarrollo 3 Actividades de Producción 3 Bibliografía 3
Finalizada la revisión de los temas anteriores se promueven las actividades de Reflexión Compartida		

Desarrollo de la experiencia

La experiencia didáctica que se describe se ensayó en un curso integrado por un total de 54 participantes, inscritos en la licenciatura en Educación (modalidad EUS, Región Capital) en el marco de la asignatura de Didáctica I (5to. Semestre, del 2001-2), quienes expresaron expectativas muy positivas acerca del contenido y de la estrategia empleada; esto se hizo con el propósito de valorar formativamente el prototipo y obtener información sobre la dis-

posición (actitud) de los participantes, su disponibilidad de equipos mínimos u otra situación no prevista que podría obstaculizar o inhibir la experiencia instruccional. Estas actividades fueron agrupadas según cuatro momentos importantes: exploración, inducción previa, desarrollo de la experiencia (incluyendo la valoración del proceso instruccional) y valoración del prototipo, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Tabla n.° 3
Cuadro resumen del proceso instruccional

Momentos	Actividades
Exploración Se administró un cuestionario sencillo para sondear la disposición de los participantes hacia la experiencia y la disponibilidad de los recursos mínimos para participar en ella.	– Administración de un cuestionario que contempla: Caracterización del grupo Disposición de los participantes (cognitiva y actitudinal) con relación al uso de las TICs. Disponibilidad de los recursos mínimos requeridos para la experiencia – Discusión de las respuestas de los alumnos con relación a la importancia de las TICs para el profesional de la educación. – Presentación de láminas, trasparencias, power point, etc. acerca de la importancia de las TICs.
Inducción previa y sensibilización Con el propósito de favorecer una disposición favorable hacia la experiencia, el facilitador destacó la importancia del tema y describió el proceso instruccional que se llevaría a cabo.	– Explicar en qué consiste el trabajo: Ensayar estrategias metodológicas diferentes. – Importancia de la comunicación-cooperación con los colegas. – Relevancia desde el punto de vista teórico y práctico, pertinencia contextual y temporal de la temática, etc. – Premisas teóricas subyacentes: Estudio independiente, interacción asincrónica y sincrónica. – Propósito: Favorecer estrategias de enseñanza apoyadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. – Perfil curricular: Unidad, objetivos, contenidos, estrategia, evaluación (Programa). – Entrega del CD ROM. – Cronograma. – Rol del profesor y del alumno.

Momentos	Actividades
Desarrollo de la experiencia El facilitador dirigió y monitoreó el proceso de acuerdo al procedimiento establecido, y llevó a cabo un registro de la experiencia instruccional.	– Entrega previa de un instructivo en el cual se proporciona información general y se informa el procedimiento a seguir. – Desarrollo del trabajo en línea. – Entrega vía correo electrónico de la actividad de producción asignada para la evaluación (por parte del alumno). – Registro y valoración de la experiencia instruccional desarrollada en términos de la apreciación del estudiante: lo que más le gustó, lo que le resultó interesante y lo que se puede mejorar; y la autovaloración del propio docente.
Valoración del prototipo Una de las bondades de este medio es la flexibilidad para su actualización, razón por la cual se administró a los participantes un instrumento con el objeto de valorar el prototipo con miras a insertar los cambios que deban realizarse. Se incluyó además, la valoración desde la perspectiva del facilitador.	**a) Desde la perspectiva del estudiante.** Administrar un cuestionario que permita valorar el prototipo en términos de: – Propósito. – Contenido. – Diseño. – Lenguaje. – Sistemas de navegación e interacción. – Evaluación de los aprendizajes. – Agrado hacia la experiencia, qué le quitaría o agregaría. – Observaciones y sugerencias. – ¿Qué tan necesario es el docente? – ¿En comparación con su clase convencional...? **b) Desde la perspectiva del docente-facilitador.**

Las actividades descritas se desarrollaron en cuatro encuentros tal como se resume a continuación:

Primer encuentro, presencial (Exploración)

Se proporcionó información relacionada con la estrategia a desarrollar puntualizando su carácter de ensayo. Se explicó que esta estrategia se apoya en las TICs y en los postulados de la EaD como parte de las acciones orientadas a la actualización de nuestras estrategias de enseñanza en la modalidad a distancia y presencial. Se

aclaró que no se trataba de enseñar computación o Internet; no obstante, que para participar en ella era necesario disponer de una computadora y acceder a Internet .

– Como parte de lo anterior, se aplicó un cuestionario con el propósito de explorar información relacionada con la factibilidad de llevar a cabo la experiencia instruccional descrita con miras a su posible inserción en los cursos a distancia. Los resultados de esta aplicación y la estrategia a seguir se informarían en la asesoría o encuentro siguiente (tiempo estimado: 30 minutos).
– Se presentó una introducción del tema Investigación didáctica y se asignó como tarea para la próxima asesoría (para todos) lo siguiente.

Elaboración por escrito de un trabajo en grupo integrado por no más de tres personas que contemplara:

– **Parte a)** Descripción de una situación de aula (que le haya llamado la atención porque fue interesante, muy buena o deficiente) en alguna asignatura en la cual haya participado (cuide que esta descripción sea lo suficientemente completa).
– **Parte b)** A partir de la situación descrita y siguiendo las indicaciones establecidas en el material instruccional del curso, descripción del acontecimiento, formulación de las interrogantes que le genera la situación descrita, elaboración de los aspectos conceptuales involucrados en dicha situación y los procedimientos e instrumentos que utilizaría para recoger la información necesaria para aproximarse a la respuesta de la interrogante formulada, indicando los aspectos que debería contemplar en su observación.

Segundo encuentro, presencial (Inducción-sensibilización)

- Se presentaron los resultados de la encuesta administrada en el primer encuentro. (tiempo estimado: 10 minutos).
- Se explicó la estrategia y se entregaron los CD, el instructivo y se asignaron tareas (tiempo estimado: 20 minutos)
- Se entregó por escrito una síntesis explicativa sobre el ensayo de la estrategia metodológica en el cual:
- Se destacó la relevancia desde el punto de vista teórico y práctico, pertinencia contextual y temporal de la temática, etc. Incluyendo lo relacionado con las TICs.
- Se explicaron las premisas teóricas subyacentes: estudio independiente, interacción asincrónica y sincrónica.
- Se explicó el propósito: favorecer estrategias de enseñanza apoyadas en las TICs.
- Se describió el perfil curricular: unidad, objetivos, contenidos, estrategia, evaluación (Programa). Lo que va resaltado en la Página Pública.
- Se entregó el CD y el material impreso de apoyo (material instruccional, guía tutorial)
- Se acordó el cronograma de atención a los correos.
- Se delimitaron los roles del profesor y del alumno.

Tercer encuentro, en línea (Desarrollo)

El participante debió seguir el instructivo y desarrollar el caso y construir la V de Gowin. Los participantes (individualmente) completaron como parte de la asignación la evaluación del medio instruccional, que entregaron en el cuarto encuentro presencial.

Cuarto encuentro, presencial (Valoración de los resultados del aprendizaje y del profesor):

Se desarrollaron las siguientes actividades:

- Se entregó un ejercicio para que los estudiantes construyeran la V de Gowin. Este ejercicio fue valorado sumativamente. Asimismo, los estudiantes consignaron los casos estudiados de acuerdo al instructivo que se les entregó en el tercer encuentro y los cuestionarios para la evaluación del sitio web.
- Se realizó la valoración de los resultados de la asignatura en términos de aprendizajes obtenidos y se completó una encuesta para valorar la experiencia instruccional en términos de lo que más les gustó, lo que se puede mejorar, lo que resultó más interesante.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a través del diagnóstico previo a la experiencia, la apreciación general del proceso instruccional desde la perspectiva del participante y la valoración del prototipo.

a) Resultados del diagnóstico

Con relación a las características del grupo: La mayoría de los participantes son mujeres con edades comprendidas entre 31 y 40 años (una minoría con otra titulación). El 73% desarrolla ocupaciones sin ninguna relación con la docencia pero un 51% indica que tiene experiencia docente. Sólo un 42% son de la capital y el resto de los estados Vargas, Miranda, Bolívar y Anzoátegui.

Más del 56% utiliza algún programa de computación, mientras que un 36% no ha utilizado algún programa de computación. La mitad de los alumnos han participado en alguna experiencia de aprendizaje como usuario en la que emplea el computador y un 27% como alumno. Lo curioso es que sólo una minoría (13%) no ha tenido experiencia alguna y de estos un 10% indica que por razones económicas y un 4% no la ha tenido porque no la ha necesitado. El 93% destaca la importancia del uso del computador en el aula, y este mismo porcentaje indicó que es importante trabajar en los EUS con el apoyo del computador.

En cuanto a la disposición: Casi la totalidad de los alumnos reconocen que la estrategia de enseñanza debe emplear entre otros recursos el computador, concebido como herramienta fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de EUS, pues favorece el estudio independiente. Consideran que pueden aprender utilizando el computador y algunos servicios de Internet por considerarlos útiles. En general muestran una disposición cognitiva y afectiva que favorece la implantación de una estrategia con el apoyo del computador empleando Internet y el Correo Electrónico.

Con relación a la disponibilidad: El 87% de los participantes tiene posibilidades para conectarse: en su casa (33%), trabajo (7%), centro especializado (23%) o familiar (23%). Un 14% no respondió. El 83% reconoció que tiene ninguna o escasa experiencia con el correo electrónico. Sólo un 17% reconoció que tiene suficiente. El 97% de los alumnos está dispuesto a participar en una experiencia diseñada para esta asignatura utilizando algunos recursos de las TICs. En términos generales (de acuerdo a sus testimonios) expresaron que:

- Se debe impulsar el uso y conocimiento de estas herramientas.
- Es una idea excelente porque creo que todos podemos utilizarlo.
- Comenzamos un nuevo milenio; es necesario conectarse con el computador.
- No quisiera que más adelante nos eliminen las asesorías tanto individuales como grupales; Internet debemos utilizarlo como apoyo.
- Parece una iniciativa muy interesante e importante que me permitiría conocer y utilizar los servicios que nos proporciona Internet y así actualizarme en este servicio que lamentablemente desconozco y nunca he utilizado. ¡Gracias!
- Al tratar de hacer llegar la tecnología del computador a este proceso de aprendizaje, debemos considerar que la Escuela debe prestar un servicio al alumno de sala de computadores y brindar una enseñanza actualizada al graduarnos, en vista de que los alumnos son más modernos, porque hasta los niveles sociales bajos tienen computadoras y a veces el docente de clase media no dispone del computador.
- Me parecería maravilloso tener una experiencia como ésta, ya que debemos avanzar conjuntamente con la Ciencia y la Tecnología. Al utilizar el computador como un recurso de aprendizaje estaríamos abarcando un área mas extensa para el desarrollo cognitivo. Como especialistas en el campo educativo debemos agotar todos los recursos que estén a nuestro alcance.

b) En cuanto a la apreciación general del proceso instruccional desde el punto de vista de los alumnos

La opinión de los alumnos se agrupó en categorías atendiendo a lo que el estudiante apreció como positivo, negativo e interesante de la experiencia instruccional desarrollada.

Positivo:

- Con relación a la experiencia instruccional con la Web, el grupo destacó que resultó interesante que les permitió aprender al mismo tiempo sobre el contenido y sobre informática. Trabajar con esta modalidad les permitió la consulta todas las veces requeridas y desarrollar con gran motivación las tareas asignadas por el profesor de la materia.
- Con respecto a la estrategia, consideraron que es un avance en nuestro sistema académico que nos hace ser más reflexivos e investigadores. Recomiendan la implantación de esta estrategia de manera continua, la consideraron novedosa y les pareció muy bueno y sencillo el uso del CD.
- La información se presentó de manera lógica, ordenada, precisa y clara, con la recomendación de lecturas complementarias y direcciones electrónicas de interés. Señalaron que "el nivel de información es excelente, con un lenguaje sencillo".

Negativo:

- Falta de tiempo. No todos tienen acceso a la computadora.
- Se alude como aspecto negativo el desconocimiento de este tipo de experiencia (se señaló que era la pri-

mera vez que intervenían en este tipo de experiencia), lo cual generó en algunos casos "impaciencia y molestia por no tener mucho conocimiento de la página", "es necesario una guía para utilizarla mejor" (Esta respuesta fue expresada por un participante que no asistió a la sesión en la cual se explicó y entregó por escrito un instructivo que por razones de espacio no se incluyó en esta presentación).

- Se plantea que debe existir un equilibrio entre la tecnología y la parte humana; se señala que "no podía interactuar con la página Web".
- En ciertos casos (por el uso de un navegador diferente al que fue utilizado para el diseño) aparece cierta información desconfigurada.
- "Nada de lo que uno puede aprender es negativo", "no observé nada negativo".

Interesante:

- "Todo".
- "La novedad con el uso de la web".
- La mayoría señaló como interesante haber adquirido la experiencia, usar las tecnologías de manera amena y poder comunicarse con su profesor. "Nos inserta en la revolución tecnológica".
- Se alude especialmente a la organización del trabajo desarrollado a través de la Web, la metodología, "las lecturas bien soportadas", "la comodidad de hacer las tareas", "realizar actividades sin tener que asistir a clases", "encontrar información sin tener que ir a la biblioteca".
- "La interacción por Internet".
- "Tomé conciencia de que debo utilizar el computador".
- "Es maravilloso que la UCV entre al nuevo milenio conjuntamente con el resto del mundo", "Te involu-

cra con el sistema, entras en Internet, aprendes más y te motiva a trabajar más".

c) Con relación a la valoración del prototipo, los participantes indicaron:

- Los *propósitos* del sitio web estaban claramente definidos, permitió el aprendizaje de manera fácil, práctica, sencilla y al mismo tiempo profunda. Propició la interacción y presentó la información de manera coherente.
- Los *contenidos* fueron actuales y se presentaron de manera clara y precisa. Los *links* facilitaron la navegación por la página donde aparecen claramente delimitados los momentos de reflexión.
- La totalidad de los participantes respondió con relación al *diseño de la página* que su estructura fue lógica, con colores, textos e imágenes apropiados, atractivos y armónicos.
- El *lenguaje* utilizado permite la comprensión del tema desarrollado, estimula la participación del usuario. La totalidad se percató de fallas en la configuración de algunos contenidos y del montaje de los cuestionarios.
- Con relación al sistema de *navegación e interacción* todos coincidieron al plantear que la Web facilitó la interacción, fomentó la iniciativa y el autoaprendizaje y promovió el análisis, la integración y la ejercitación o práctica de lo aprendido. Sin embargo, un grupo significativo señaló que fueron pocas las oportunidades que tuvieron para interactuar con los demás usuarios por no disponer de su dirección electrónica, situación que fue descuidada al inicio del curso. Señalaron que la interacción debe desarrollarse más en el aula (presencialmente).

– Con respecto a los *resultados del aprendizaje*, la totalidad de los participantes indicó que aprendió a través de esta modalidad argumentando que se propició la construcción del aprendizaje y su utilización práctica. Unánimemente indicaron que les agradó trabajar con esta modalidad y que en su opinión debería continuarse, entre otras razones porque es más motivante, ágil y atractiva la revisión de la información por esta vía que a través del texto impreso, la mayoría de las veces poco actualizado. Además "no habría que comprar el material instruccional".
– Entre las *recomendaciones*, algunos plantearon que se colocara la Web en la red en lugar de presentarla en CD de modo que pudieran interactuar más otras páginas recomendadas, y se propicie la interacción entre los participantes y asignar calificación a la experiencia.

Conclusiones

Casi todos los participantes, no obstante su poca formación previa y su acceso restringido a las computadoras, destacaron aspectos muy satisfactorios con relación a la experiencia. Su disposición para intervenir en cursos en línea es altamente positiva; esto indica que se satisfacen las expectativas de los alumnos con respecto al diseño instruccional. Su alto grado de acuerdo sobre la facilidad del uso de la Web así como su adecuada presentación, ponen de manifiesto el éxito de esta experiencia en la modalidad de los EUS-Educación.

Sin embargo, aun cuando los resultados de la experiencia desarrollada ponen en evidencia que fue positiva en términos generales y que conviene mejorarla atendiendo a las recomendaciones formuladas por los

usuarios, se tiene la convicción, tal como lo plantea Avila (2000:3249) que las TICs son solamente instrumentos que

> presentan contenidos para alcanzar un fin, que en el mejor de los casos tiene un enfoque pedagógico determinado. En este sentido, la calidad es o debiera ser un motivo constante de preocupación. La incorporación de las tecnologías a la educación son eficaces si son concebidas y aplicadas con propósito expreso de fomentar el aprendizaje y la colaboración.

Lo antes señalado obliga a reafirmar que el contacto frecuente entre estudiante-profesor y estudiantes entre sí es factor indispensable en la motivación del aprendizaje; por lo tanto, es necesario reforzar este aspecto utilizando otros servicios de la Web. En la experiencia descrita se utilizaron básicamente métodos asincrónicos, y aun cuando hubo una excelente y amigable comunicación a través del correo electrónico con algunos estudiantes, los participantes recomiendan incrementar la interacción entre ellos mismos, razón por la cual debe complementarse con el foro, las listas de discusión y los métodos sincrónicos como los chat en línea.

Más adelante, de ser factible, podría emplearse la videoconferencia de escritorio, lo que enriquece las actividades de aprendizaje y la interacción profesor-estudiantes y estudiantes entre sí. Igualmente, es conveniente reforzar las actividades que promuevan el trabajo cooperativo, no sólo a distancia sino también presencial. Esto parece corroborar lo señalado en la literatura especializada por algunos autores (McAnally y Pérez, 2000) en cuanto a que es probable que –desde el punto de vista de los alumnos– lo que determina el éxito de esta modalidad con relación a la clase conven-

cional, es la cantidad y calidad de la interacción entre los participantes entre sí y con su profesor.

Por otra parte, la experiencia desarrollada permite confirmar la idea de que es factible potenciar la formación y/o la actualización del docente independientemente del nivel en el cual le corresponde actuar, a través de ambientes virtuales "no escolarizados" (lo cual nos compromete en la continuidad y seguimiento de la experiencia). Los participantes se identificaron con la caracterización de un profesional de la educación que indaga sobre su propia práctica para decidir las alternativas que contribuyan en la solución de los problemas pedagógicos que se les presentan y de este modo comprometerse con la mejora de la calidad de la educación, lo cual confirma la vigencia, la relevancia teórico-práctica y la pertinencia contextual del contenido tratado desde la perspectiva trazada.

Referencias

Avila Muñoz, P. (2000). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en América Latina en *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*, pp.323-357. Ponencias del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Madrid, España.

Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos educativos del siglo XXI en *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*, pp. 359-388. Ponencias del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Madrid, España.

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 22 de mayo 2000, página 36.955.

Galvis, A. y Mendoza, P. (1999). Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación en *Revista Informática Educativa*. UNIANDES-LIDIE, Vol. 12, N.º 2.

INFOWEB SERVICIOS. *Diseño y Desarrollo de páginas Web* [Documeto en línea] Disponible: http://www.infowebser.com.mx/is-diseno.htm. Consulta: 2002, marzo 01.

LÓPEZ, R. (2001). *El Ciberespacio* [Documento en línea] Disponible: http://www.geocities.com/hotspring/spa/47811webbol1.htm Consulta: 2001, octubre 12.

MCANALLY, L. Y PÉREZ, C. (2000). Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura en *Revista electrónica de investigación educativa.* Vol. 2, n.º 1. Consulta: 2001, abril 25.

RUIPÉREZ, G. (2001). *El desafío de Internet en la enseñanza a distancia*. [Documento en línea] Disponible: http://cvc.cervantes.es/obret/formación_virtual/ruiperez.htm Consulta: 2001, junio 09.

Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas

Implicaciones en las prácticas profesionales docentes*

Zoraida B. Sayago

La universidad como sistema social es una institución dinámica, compleja, forma parte de un contexto social y cultural, posee una peculiar idiosincrasia, se halla en proceso permanente de interrelación con el entorno y se nutre de un juego de relaciones, interacciones e influencias desde dentro como fuera de ella. Hacia lo externo esas relaciones son necesarias en función de desarrollar redes interinstitucionales con diversos organismos; para ello debe contar con mecanismos que posibiliten el establecimiento de alianzas con sentido de compromiso. No en vano la universidad debe actuar en escenarios regionales, nacionales e internacionales convencida de que su presencia en ellos aporta soluciones. Entre uno de los escenarios hacia donde la universidad debe mirar con mayor aplomo se encuentra la escuela básica.

Como unidad local del sistema educativo nacional, la escuela comparte la función social y formativa de la

* Publicado originalmente en *Educere*, Año 10, n.º 33, pp. 303-313. Mérida, abril-junio 2006.

universidad, aunque con otras intencionalidades. Pero lo que interesa destacar en este trabajo, es que la escuela, a pesar de encontrarse inserta en una red relacional, se percibe carente de espacios de creación e intercambio conjunto con la universidad. Más concretamente, el papel para la universidad y los universitarios, en la mayoría de los casos, es eficaz para ejecutar programas puntuales, sin continuidad y de escasos efectos, con poca oportunidad para generar y conformar una auténtica cultura interinstitucional favorable a ambas instituciones.

De allí entonces, a partir de un estudio de caso, surge el interés de revisar los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre la Universidad de Los Andes Táchira y dos escuelas básicas de San Cristóbal. A fin de aproximarnos, el presente informe de investigación define y describe algunos de esos modelos; igualmente detalla la implicación de las Prácticas Profesionales Docentes como puente y enlace en la reafirmación de alianzas académicas. Así mismo, da cuenta de opiniones de profesores y estudiantes en torno a este tema; y procura colocar un conjunto de premisas con el fin de sentar las bases para un nuevo modelo de colaboración entre las dos instituciones.

El problema: ¿cómo surge y se manifiesta?

La Universidad de Los Andes Táchira, como institución formadora de docentes, desde que inició la carrera Educación Básica Integral en el año 1991 pautó las Prácticas Profesionales como un área de conocimiento integradora y de confrontación teórico/práctica (Diseño Curricular, 1991). A partir de allí, se hizo perentorio crear vínculos con instituciones escolares para eje-

cutar pasantías y experiencias pedagógicas. Hasta el momento, esa vinculación se ha tornado informal y unipersonal correspondiendo esencialmente a los profesores del Área de Prácticas.

Las condiciones institucionales donde se concretan esas relaciones han permitido legitimar y validar por parte de la universidad una racionalidad científico-técnica amparada en una práctica reproductora, aislante y separadora de la cultura universitaria y la cultura escolar; en el fondo, pareciera que subyace la idea de entender las escuelas sólo como lugares cuyo uso se restringe al desarrollo de situaciones didácticas, asumiendo la universidad el papel ejecutor de teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y contenidos disciplinares.

En ese sentido, desde lo pedagógico se viene marcando significativamente la experiencia de los estudiantes en funciones de practicantes y, también, la concepción de Prácticas Profesionales, desde la cual se materializa un enfoque utilitarista, con significados y componentes alejados del espíritu de cooperación entre la universidad y las escuelas. Por ello, se estima que la visión de las Prácticas puede ser un importante referente para estudiar en detalle los momentos por los cuales han atravesado las relaciones entre la universidad y las escuelas.

Ahora bien, no se puede negar la existencia de vínculos, pero vale destacar que su principal característica ha sido el desencuentro y no la reciprocidad. Como consecuencia, pareciera que desde la universidad se alienta un tipo específico de relaciones confirmadoras de modelos de colaboración con las escuelas. Esos modelos, aun sin estar caracterizados como tales, vienen originando un marco específico de intenciones, propósitos y creencias explicativos del modo de actua-

ción de profesores y estudiantes en escenarios escolares.

En función de presentar una salida posible al problema de investigación planteado, se precisa la lectura crítica de las relaciones entre la universidad y la escuela desde una serie de interrogantes, orientadoras del presente estudio: ¿qué son los modelos de colaboración y cuál es su panorama actual en la vida de las instituciones escolares y universitarias?, ¿es posible establecer otro tipo de relaciones entre instituciones que demandan entre sí un trabajo colaborativo en la tarea de formación? ¿qué significado tiene un modelo de colaboración institucionalizado para los profesores de las escuelas y los universitarios?, ¿qué procesos intervienen en un nuevo diseño de modelo de colaboración y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de las Prácticas Profesionales?

Ámbito teórico y conceptual del objeto de estudio

Para introducir el término "modelos de colaboración" son oportunas brevemente algunas consideraciones respecto a las responsabilidades de las instituciones que suscriben y participan de alianzas como organizaciones formadoras.

En primer lugar, es preciso plantear que una de las responsabilidades de la universidad es ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad y a sus miembros a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, educativo, productivo y económico; además, servir de red en expansión para formar alianzas estratégicas e insertarse en otros ámbitos como una organización flexible, dinámica y versátil (González Soto, 2001).

En segundo lugar, la escuela también como unidad formadora y realidad construida socialmente, tiene

entre sus compromisos dar cuenta de los modos como sus miembros sienten, participan en las acciones e intentan resolver problemas. Como comunidad, la escuela comparte vínculos internos y externos generados y mantenidos por finalidades comunes (Santos Guerra, 2000). En el ámbito educativo, estas intencionalidades logran identificarse cuando establecen relaciones con el entorno donde lo esencial es el trabajo compartido, la cooperación e interdependencia mutua. En ese contexto, las Prácticas Profesionales, como eje de formación, son un enlace para articular la universidad y la escuela, tienen una importante participación y definen buena parte de la conformación de algunos modelos de colaboración.

Hablar de modelos de colaboración requiere precisar la noción de modelo por la utilidad que nos aporta en la conformación del marco conceptual de nuestro tema. La palabra *modelo* posee diferentes significados. En una aproximación elemental puede definirse como una representación simplificada de la realidad, un constructo empleado para investigar la naturaleza de los fenómenos. En el terreno educativo, este término encuadra más bien con diseños de procedimientos o procesos recomendables de actuación. De Vicente (2002) interpreta la palabra modelo como "un diseño para el aprendizaje que encarna una serie de supuestos sobre: primero, de dónde llega el conocimiento acerca de la práctica de la enseñanza y, segundo, cómo los profesores amplían su conocimiento" (p. 59). De acuerdo con Escudero (1998) la categoría modelo extrapolada a lo educativo se podría interpretar como:

> Construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas dimensiones (variables)

> que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías (p. 11).

En tal sentido, y probablemente con la intención de colocar esta categoría dentro de la actividad formativa, suele también identificársele con denominaciones como enfoque, tradición o concepción. En cualquiera de los casos, apunta a un campo de interacciones pedagógicas incorporadas a las Prácticas Profesionales, al currículum, a los modos de percibir los sujetos, orientando a la vez toda una gama de acciones (Davini, 1995).

El examen de las relaciones entre la universidad y la escuela ofrece la posibilidad de introducir el término *modelos de colaboración*, el cual se entiende como la diversidad y multiplicidad de acciones conjuntas de diversa índole con una base normativa que articule, desarrolle, apoye, controle, evalúe y facilite el beneficio mutuo, la colaboración, la reciprocidad y las relaciones de igualdad (Marcelo, 1997). El alcance del término también alude al compromiso de establecer una cultura de colaboración entre instituciones; es decir, un estímulo en función de ejecutar Prácticas que busquen la cohesión de grupos de profesores para el trabajo conjunto, el esfuerzo compartido y la mejora de la tarea formadora. Esta visión colaboradora cambia la tendencia común de considerar el trabajo del profesor en forma solitaria y aislada, promoviendo nuevas formas de organizar la labor de la enseñanza. Pero hay más, se considera que el término modelos de colaboración excede las relaciones de ayuda entre colectivos profesorales, pues a su vez, sirve para reflejar ideas y orientaciones en torno a las nociones de cómo se aprende y

enseña y de cómo se aprende a enseñar dentro de espacios educativos.

En esa dirección, Fullan y Hargreaves (1996) aluden a los modelos de colaboración como un paradigma no sólo para impulsar el trabajo de profesores de una misma institución, sino para conformar redes, contratos y acuerdos o alianzas de cooperación cuyo propósito sea intercambiar tanto experiencias como conocimientos entre centros formativos de diversa naturaleza. Se trata de diseñar nuevos roles, reestructurar relaciones, animar el establecimiento de formas de trabajo basadas en el aprendizaje continuo e interorganizativo, en función de promover con fuerza la mejora profesional de las instituciones asociadas.

Con el propósito de comprender cómo operan los modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas aprovechando las Prácticas Profesionales docentes, algunos autores (Cochran-Smith, 1999; Ferreres, 1998; Marcelo, 1998; Zabalza, 1998) proporcionan importantes pistas teóricas. Los autores refieren que en el modo de interpretar esas relaciones se estructuran tres modelos a saber: consonancia, disonancia y resonancia colaboradora.

El modelo de *consonancia*, es aquel enlace entre la universidad y las escuelas en el cual priva la preocupación porque la formación de los estudiantes de la carrera docente esté en concordancia con las perspectivas y necesidades de la escuela; es decir, las Prácticas ejecutadas en ambientes escolares deben servir de apoyo para profesores tutores de la universidad, asesores de la escuela y estudiantes en condición de practicantes. Según este modelo, las relaciones establecidas permiten tomar decisiones en torno a la ejecución de tareas docentes. No obstante, a pesar de la búsqueda de esa sincronía, Zabalza (1998) indica que

este modelo se adapta perfectamente a la concepción curricular de Prácticas incluidas al final de la carrera y con duración limitada. Por tanto, es la escuela quien se encarga de determinar el tipo de experiencias a desarrollar, las condiciones de trabajo y las pautas a las cuales deben atenerse los estudiantes que acuden a ella.

Por su parte, el modelo de *disonancia* plantea que la formación de los estudiantes y las vivencias dentro de las escuelas a través de las Prácticas, son en su mayoría incongruentes; especialmente porque las situaciones de aprendizaje puestas en marcha se caracterizan por la superficialidad e inmediatez y, en la mayoría de los casos, son asimiladas como ocasiones para la reproducción de enfoques y teorías conservadoras del quehacer cotidiano de las instituciones escolares. En tal sentido, los vínculos entre la universidad y la escuela se perciben disonantes porque amplían la brecha de la formación universitaria con los requerimientos de la escuela, correspondiendo a estudiantes y profesores establecer las conexiones posibles en el caso de que las hubiera.

En este modelo no existe un compromiso real de colaboración; la universidad es quien decide cuándo ejecutar, dónde ejecutar y supervisar el desarrollo de las Prácticas. Las escuelas juegan un papel secundario; son vistas sólo como centros de aplicación y receptoras de las decisiones de la universidad. La escasa injerencia de la escuela en este proceso, trae consigo un debilitamiento de las acciones de cooperación. Sin embargo, la condición de disonante es aprovechable puesto que conduce a los interesados hacia la búsqueda de relaciones de mayor implicación institucional, además estimula a profesores y estudiantes a revisar el grado de desvinculación desde una perspectiva crítica e introducir correc-

tivos a fin de mejorar la ejecución de las Prácticas Profesionales.

Por último, el modelo de *resonancia colaboradora*, constituye una manera de reinventar las Prácticas conectando el aprendizaje y la formación universitaria de los estudiantes con experiencias y necesidades de la escuela; esta conexión de experiencias se realiza a través de comunidades de aprendizaje mutuamente construidas entre la universidad y las escuelas teniendo como enlace fundamental las Prácticas Profesionales.[1]

En este modelo confluyen intereses, conocimientos y situaciones universitarias con necesidades escolares; ambas instituciones se convierten en espacios para aprender, lugares donde se indaga de forma permanente, sistemática y crítica. Bajo esta perspectiva, las Prácticas promueven relaciones duraderas, coordinadas, no exclusivamente para ejecutar experiencias ocasionales sino para promover proyectos de investigación e innovación, donde las ideas tanto de profesores y estudiantes de la universidad como de la escuela se complementen mutuamente. El ámbito de las relaciones creadas por los modelos descritos y el grado de implicación de las Prácticas Profesionales puede verse ilustrado en el cuadro Nº 1.

1. Una comunidad de aprendizaje es "el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación *integrada,* participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico". C. Elboj, R. Valls y M. Fort. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*. 17/18: 129-141.

Cuadro 1. Modelos de colaboración y prácticas profesionales

Modelos Aspectos Pedagógicos	Consonancia	Disonancia	Resonancia Colaboradora
La formación inicial docente como problema	Estimula en los estudiantes la toma de decisiones frente a los problemas de la escuela.	Anima a los estudiantes a construir un discurso teórico-práctico que contribuya a superar las prácticas existentes.	Consolida acciones para lograr un trabajo continuo en los centros escolares.
Propósito de las prácticas	Formar a los estudiantes en la adquisición de una base de conocimiento profesional. Para observadores sistemáticos y resolver situaciones y problemas propios del aula de clase.	Formar a los estudiantes para cuestionar políticas educativas y, en consecuencia, proponer alternativas.	Formar los estudiantes para la investigación colaboradora de sus prácticas y a la vez impulsar una cultura docente de formación permanente y de apoyo a las reformas pedagógicas.
Estartegias para la acción	Ubicación de estudiantes en escuelas con profesores colaboradores que posean competencias docentes actualizadas. Formación universitaria en competencias docentes de gestión institucional. Previo entrenamiento de profesores colaboradores. Desarrollo de experiencias de los estudiantes mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos.	Ubicación de estudiantes en escuelas de su entorno. Incluir en el currículo experiencias sustentadas en la teoría crítica. Trabajo de estudiantes con profesores de la universidad que les ayuden a analizar sus experiencias desde la perspectiva crítica y proponer alternativas a la Practica Profesional docente. Valoración de experiencias con proyectos de investigación, estudios etnográficos, seminarios dirigidos por la universidad y diarios de Prácticas para estimular la reflexión en y desde la escuela y el aula.	Ubicación de estudiantes en centros comprometidos con políticas de reforma educativa. Incluir en el currículo asignaturas basadas en la investigación en educación cuyo desarrollo sirva para contrastar críticamente la enseñanza de la escuela y la universidad. Fomento de la investigación en equipo que incluya docentes de escuela, profesores de universidad y estudiantes universitarios. Investigación docente, investigación–acción, diarios en forma de diálogo y seminarios dirigidos por estudiantes y profesores asesores y colaboradores.

Fuente: Conchran-Smith, 1999: 133.

Para cerrar, se considera que el tejido de interconexiones mostradas por los modelos tiene utilidad al referir situaciones experimentadas a lo largo del tiempo por estudiantes y profesores durante los períodos de Prácticas. En nuestro caso, ponen en evidencia la presencia de un modelo disonante crítico por cuanto existe alto nivel de desencuentro pedagógico entre las dos instituciones que ha fortalecido esquemas tradicionales de concepción y ejecución de las Prácticas Profesionales.

Así mismo, es importante destacar que esa situación de desencuentro, legitima y valida unas Prácticas carentes de puntos de contacto entre la cultura universitaria y la cultura escolar. En el fondo, pareciera que subyace la idea de entender las escuelas como fríos lugares para ejecutar experiencias, espacios donde la universidad logra contrastar enormes abismos entre lo generalmente dicho y realizado en su interior y la realidad vivida en las instituciones escolares.

Los propósitos que animaron nuestro estudio

El estudio intentó precisar aspectos referidos al significado teórico de los modelos de colaboración en el marco de las relaciones interinstitucionales de la Universidad de Los Andes Táchira y la carrera Educación Básica Integral con dos escuelas del estado Táchira. De igual manera, trató de identificar algunas creencias y valores que orientan a alumnos y a profesores de la Carrera Educación Básica Integral así como a las escuelas en torno al funcionamiento de los modelos. Así mismo, se pretendió aportar algunos lineamientos curriculares de utilidad para establecer un Modelo de Colaboración apoyado en Redes de *Escuelas de Desarrollo Profesional* y así contribuir a fortalecer los vínculos basados en el intercambio de saberes, proyectos

curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios.

El abordaje metodológico

Atendiendo a las características del problema y a los propósitos delimitados, este estudio se ubica dentro de un estudio de caso de tipo descriptivo-interpretativo inscrito en el paradigma de investigación cualitativo/etnográfico. Teniendo en cuenta esa orientación metodológica nos acercamos al problema de investigación ayudados de nuestra experiencia, ideas, actitudes y modos de relacionarnos con las escuelas para así formar unos marcos de interpretación como sujetos–actuantes. Los instrumentos han sido propios de la metodología descriptivo-interpretativa, recurriendo fundamentalmente a entrevistas en profundidad, notas de campo, observación participante y análisis de documentos. Con base en los objetivos planteados se ha hecho necesario desarrollar el estudio en dos fases:

Fase indagatoria y descriptiva

Se han revisado y explorado las ideas de tutores de Prácticas y alumnos practicantes de la carrera de Educación Básica Integral sobre las relaciones entre la universidad y las escuelas, así como de los docentes asesores de las instituciones que sirven de apoyo a las Prácticas Profesionales. Para ello hemos utilizado la entrevista en profundidad. En esta fase también se han seleccionado fuentes primarias, como documentos, informes, junto a otras investigaciones especializadas que constituyen herramientas para reflexionar y leer críticamente los modelos de colaboración hasta ahora establecidos entre ambas instituciones.

Fase de diseño de un modelo de colaboración (en proceso).

Que se constituya en la base de una alternativa de reciprocidad en las relaciones universidad y escuelas, para el fortalecimiento de las experiencias de los estudiantes universitarios en su formación inicial. En todo caso, presentamos en este escrito algunas ideas que podrían formar parte de la propuesta del nuevo modelo. Se trata entonces de un estudio de caso abordado por momentos, los cuales se resumen en el cuadro Nº 2.

Cuadro 2. Momentos y actividades de un estudio de caso

Momentos	Actividades
Momento exploratorio	
– Entrada al terreno y exploratoria. – Acercamiento a profesores- alumnos de la Práctica Profesional de la Carrera Educación Básica Integral. – Análisis del desarrollo de las relaciones establecidas con las Escuelas Básicas. – Análisis de documentos.	– Trabajo en terreno. – Acciones negociadas. – Entrevista a profesores de Práctica Profesional. – Revisión bibliográfica. – Selección informantes clave.
Momento intermedio	
– Selección de escuelas que han mantenido relaciones con la Universidad. – Observación del estado actual de las relaciones entre la ULA-Táchira y dos escuelas básicas. – Lecturas de diarios (Estudiantes). Visita a Escuelas básicas. – Aplicación cuestionario profesores y alumnos de práctica profesional.	– Registros de observación. – Informes etnográficos. – Triangulación de personas y momentos. – Entrevistas en profundidas (colectivo profesores-alumnos). – Entrevistas con informantes clave. – Observación de los contextos escolares en que se desarrollan las prácticas profesionales. – Triangulación de instrumentos. – Elaboración de marcos interpretativos. – Análisis de hallazgos.
Momento integrador	
– Confrontación con las preguntas iniciales del estudio. – Ampliación del marco teórico y conceptual. – Revisión de los modelos de colaboración establecidos entre la Carrera de Educación básica Integral y dos Escuelas de Educación Básica del Estado Táchira.	– Primera categorización, análisis e interpretación. – Revisión y reflexión de información recogida hasta el momento. – Contraste de información. – Conformación de categorías de análisis.

Momentos	Actividades
Momento valorativo – Elaboración del Informe Preliminar.	– Descripción y análisis del trabajo realizado. – Triangulación con expertos. – Análisis de la credibilidad de la investigación.
Momento de síntesis	– Interpretación y teorización. – Diseño de un modelo de colaboración. – Presentación final del trabajo de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos y conclusiones del estudio

Siendo consistentes con la metodología utilizada, a continuación se presentan en forma resumida algunos hallazgos, válidos exclusivamente en el contexto del caso estudiado pero útiles para reflexionar sobre otras situaciones.

Hallazgos referidos al análisis de documentos

En cuanto a la revisión de documentos, se puede concluir que la trayectoria de las relaciones interinstitucionales de la Universidad de Los Andes es alentadora en materia de convenios. En el folleto titulado *Convenios Interinstitucionales* publicado en el año 1998 se recogen los siguientes: 35 con instituciones oficiales regionales públicas, 55 con instituciones oficinales nacionales, 14 con instituciones privadas de carácter comercial, 19 con universidades nacionales y un número relativamente pequeño con organizaciones internacionales de diversos países del continente.

Cabe mencionar, que esa publicación da cuenta de tres convenios con organismos vinculados al ámbito educativo orientado en estas direcciones:

a) asistencia técnica que incluye asesorías, investigación, programas de pasantías y prácticas profesionales;
b) programas de postgrado, y
c) formación permanente de docentes para educación básica. Sin embargo, no se nombran las instituciones ni tampoco se da cuenta de sus avances o resultados.

En el caso particular de la ULA Táchira y la carrera Educación Básica Integral, desde su apertura en 1991 el reporte de convenios formales es casi nulo con centros educativos. Aunque no propiamente como una iniciativa de la carrera, la universidad a través del Departamento de Pedagogía mantuvo un convenio por varios años con el Colegio María Montessori de San Cristóbal, el cual desarrolló programas de formación permanente y asesorías pedagógicas a docentes de la institución.

Por otro lado, a través del Departamento de la carrera Educación Básica Integral y la cátedra de Extensión Universitaria, se han venido ejecutando propuestas pedagógicas comunitarias que tienen como propósito vincular el trabajo universitario con las distintas problemáticas que enfrentan las comunidades; iniciativas ejecutadas por medio de talleres, charlas, diálogos en torno a temas de salud y educación. También, acuerdos con la empresa privada para el desarrollo de un proyecto de alfabetización (Mora, 2003). No obstante, estos proyectos son eventuales y forman parte de la programación de la asignatura Extensión Universitaria.

En general, la realidad de las relaciones entre la universidad y las escuelas muestra una escasa implicación institucional con espacios escolares. La insuficiencia de convenios constituye una visible limitación con organismos rectores en materia educativa, convirtiéndose en un obstáculo para la ejecución de proyectos de investigación que vinculen a estudiantes y profesores con la vida de las escuelas (Sayago, 2003).

En este contexto, la universidad en su relación con el entorno escolar no ha logrado conformar un marco de legitimidad del importante rol académico que cumple como institución de la región. Por el contrario, en el escenario de las escuelas, muy a pesar de ello, su papel se ha venido resquebrajando y comienza a perder espacio debido a la escasa fuerza en la formulación de propuestas viables e innovadoras. En consecuencia, presenciamos una universidad con importantes logros en su interior, pero descontextualizada de una realidad que avanza vertiginosamente como es el nivel de Educación Básica y sus instituciones.

Rosales (2001:9), al referirse a este tema, asume una postura crítica en torno a la cooperación y comunicación entre universidad y entorno social cuando expresa: "las escuelas de educación no son más que instituciones fatigadas desvinculadas de los problemas educativos del entorno regional y nacional..." En relación con este punto también es elocuente el texto publicado por ULA (2001: 10) donde se expresa: "Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas."

En consecuencia, lo anterior nos lleva a sostener que existe una escasa valoración de las relaciones efectivas entre la universidad y las escuelas básicas para generar concientemente un acercamiento más coheren-

te, de beneficio mutuo y de sintonía en las intencionalidades formativas. Si bien las relaciones informales promovidas por los profesores universitarios del Eje de Prácticas Profesionales han dado lugar a unas relaciones enmarcadas en los elementos caracterizadores de un modelo de colaboración disonante, no se puede negar que han sido ellos los únicos interlocutores válidos con las escuelas.

Sin lugar a dudas, esta situación ha impactado en forma negativa la dimensión pedagógica inherente a la vinculación universidad/escuelas. A tal punto que la reconstrucción de esquemas de pensamiento en el imaginario de los futuros docentes se ha convertido en una tarea ardua y difícil, cuando en realidad los modelos de colaboración, con todas sus implicaciones, deberían generar cambios en esas representaciones como parte del proceso de formación universitaria.

Además, es preciso facilitar experiencias reflexivas y herramientas para actuar dentro del complejo mundo escolar, estimular formas cooperativas de trabajo con y en los centros escolares a fin de romper una relación subrayada por Montero (2000: 369) como: "insuficientemente atendida hasta el momento, pródiga en estereotipos, en desconfianzas mutuas, en prejuicios, en manipulación".

Hallazgos referidos a la aplicación de instrumentos cualitativos

1. Desde la perspectiva de docentes tutores, estudiantes e investigadora**.**

Un número considerable de opiniones son coincidentes respecto a considerar la importancia de las relaciones entre la universidad y las escuelas; algunas se centran en asumir posturas críticas, otras alertan sobre

las dificultades que presentan las Prácticas al momento de necesitar esa vinculación, y hay quienes se limitan a expresar sus aspiraciones para lograr profundizarlas. En este sentido son elocuentes las opiniones de algunos estudiantes:

> En la universidad hay docentes que son muy buenos hablándonos de teoría, pero se les olvida que la institución tiene que adaptarse a lo que está afuera en la calle; mejor dicho, faltan unas buenas relaciones con las escuelas, pero realmente formalizadas (EE, 01, RD, TPE).

> En la universidad lo forman a uno con la imagen de que la escuela es bonita, que vamos a experimentar cosas muy bonitas, muy innovadoras, pero eso es imaginario; en realidad, una cosa es la Universidad y otra la escuela. Mientras esas dos instituciones estén tan separadas siempre será así (EE, 03, NC, CUE).

Este intercambio de relatos favorece la conciencia de pertenencia a la escuela como espacio natural de desarrollo de las Prácticas. También sirve de confirmación de un cúmulo de inquietudes y preocupaciones insistentemente repetidas. Veamos otros que apuntan en esa dirección:

> El sentir de todos los estudiantes de Básica es que no se pone en práctica nada de lo aprendido aquí (Universidad) en la escuela; sólo unas pocas visitas en uno que otro semestre... pero así de tener oportunidad de comprobar si en realidad hay aprendizajes significativos en la escuela, no se da (EE, 05, CM, UUE).

Dentro del mismo espíritu, encontramos la autocrítica de un profesor del Eje de Prácticas:

> Las experiencias que viven los estudiantes en las escuelas son muy significativas, pero los profesores asesores no aprenden mucho de esa experiencia... en verdad, tenemos pendiente ese trabajo, hay que revisarlo (EP, 01, GC, RUE).

De igual manera, la necesidad de un trabajo orientado a consolidar vínculos con las escuelas es apreciada como una exigencia por parte de los profesores de la universidad; en varios casos los docentes de las escuelas estimulan a hacer *lo que se puede* y bajo condiciones que privilegian la amistad antes que lo institucional. "Los profesores de las escuelas en todo momento están ajenos a la vivencia de la universidad" (EP, 01, GC, RUE) (N=4). Lo cual es perjudicial porque "la experiencia de formación en educación básica es inútil sin el trabajo constante y sostenido en las escuelas" (EP, 02, MR, RUE). Por el contrario, dicen profesores, sería más provechosa "si todos los profesores asumimos que el contacto real con la escuela es vital desde el principio de la carrera... despejaría muchas dudas en los estudiantes" (EP, 03, GCH, PDE). Por ello es clave que: "todos los profesores debamos reconocer la importancia de las relaciones entre las escuelas y las universidades" (EP, 04, JC, REC).

El nivel de insatisfacción también se manifiesta reiteradamente por parte de los estudiantes, quienes expresan los escasos logros en las relaciones interinstitucionales. Las siguientes opiniones recogen ese sentimiento: "Se ha fallado en conectarnos con la escuela desde el primer momento" (EE, 08, AG, UUE). Y otro es más realista: "Prácticamente salimos a la escuela en el noveno semestre" (EE, 09, RR, UUE).

Las reiteradas referencias a la vinculación interinstitucional y sus implicaciones, es un reflejo del deber ser: "Si existiera aunque sea una escuela piloto, las Prácticas Profesionales de los estudiantes mejorarían" (EE, 010, BV, RUE). Esta situación también se ilustra en una de las observaciones realizadas por la investigadora, quien resumía sus propios sentimientos sobre el estado actual de esas relaciones. En uno de los diarios de reflexión escribía:

> En uno de los momentos en que me encontraba estableciendo los contactos previos para llevar los estudiantes a la escuela, percibí que algunos profesores no se sentían muy a gusto con la intervención de los pasantes en sus aulas. En honor a la verdad, la experiencia sostenida durante muchos años en este tipo de relación no ha sido del todo gratificante; vivimos más de la "benevolencia" de los directores y profesores de las escuelas que de una vinculación más lógica, fundamentada en el apoyo mutuo de la universidad a la escuela. Por ello, esa relación para los profesores asesores es fría, distante y la experimentan también los estudiantes de la carrera, quienes ansiosamente esperan el momento de concluir las pasantías para cancelar esta vinculación que sólo se queda en el plano de lo circunstancial (DI, 02).

Por otro lado, el valor formativo del vínculo entre la universidad y las escuelas a través de las Prácticas es visto según los informantes de varias maneras; ésta es una de ellas:

> Las Prácticas son las responsables de ubicar a los estudiantes en los contextos escolares; en caso de no hacerlo, se está negando el contacto con el espacio

> donde ellos se van a desarrollar como profesionales. Eso tiene una gran ventaja, pues ellos aprenden y ven las múltiples relaciones que se dan en un aula de clase, las relaciones con la escuela y con la comunidad (EP, 05, MCH, REC).

De todo lo anterior se deduce que estamos frente a un contexto interinstitucional universidad/escuelas con serias y profundas fallas en su funcionamiento. Las opiniones de profesores y estudiantes arrojan un elemento común que privilegia esas relaciones como producto de las circunstancias.

2. Desde la perspectiva de los docentes asesores de escuelas.

De las respuestas emitidas por ocho profesores asesores de las escuelas que formaron parte de este estudio, surgen dos consideraciones:

a) la gran mayoría de docentes coinciden en afirmar que los patrones tradicionales de interacciones entre la universidad y las escuelas han colapsado. Más bien se experimenta la necesidad de creación de proyectos de investigación conjunta que trasciendan las relaciones establecidas por los profesores de la cátedra de Pasantías y
b) creen conveniente crear contextos organizativos de colectivos de profesores con el fin de establecer grupos de diálogo sobre temas importantes del quehacer escolar. Según sus respuestas, estas estrategias de asociación potencian la conexión de la práctica escolar con la investigación universitaria y tienden a minimizar el uso y abuso de informaciones sobre la escuela sin registros ni referencias veraces.

3. Desde la perspectiva de directivos de ambas instituciones.

Según la opinión de directivos de la universidad y de las escuelas seleccionadas, se impone la visión de rediseñar la actual estructura de esas relaciones para lo cual se requiere alterar la capacidad de aceptación de ambas. De igual modo, consideran necesario cancelar el aislamiento de los profesores, repensar las limitaciones de tiempo que se argumentan para lograr acercamientos cotidianos, romper con esquemas fragmentados para coordinar actividades e intercambiar aprendizajes.

También argumentan la necesidad de unas relaciones entre la universidad y las escuelas básicas con base en principios orientadores institucionalizados por la autoridad educativa correspondiente en el estado Táchira. Sin esa formalización, creen que se seguiría procediendo como un mero actuar por intuiciones o ensayo y error. En tal sentido, se tiene claridad que entre las entidades formadoras de docentes y las escuelas no son suficientes reuniones de concertación –cuando las relaciones siguen siendo jerárquicas y ocasionales– sin el impulso de proyectos comunes de acción e investigación.

Conclusiones

Con base en lo dicho, a manera de conclusión se impone:

La creación de comunidades de aprendizaje

Es clave establecer acuerdos con una mirada pluridimensional y multidisciplinar con el fin de articular formalmente un grupo de escuelas a la universidad, cuyo propósito sea promover la construcción de comu-

nidades de aprendizaje. Comunidades animadoras de proyectos consensuados en los que se integren profesores colaboradores de la escuela, profesores tutores, asesores, especialistas y estudiantes en formación. Según las circunstancias participan padres y representantes.

En las escuelas de estas comunidades las relaciones son de orden horizontal, de cooperación interpersonal e interinstitucional. Por tanto, se requiere construir una nueva cultura de negociación centrada en actividades de investigación que planteen la necesidad de crear ciertos esquemas de organización donde se tomen en cuenta las condiciones de trabajo de las personas participantes.

Redimensionar el concepto de Prácticas Profesionales como eje de formación

Es necesario que la universidad y las escuelas asuman las Prácticas Profesionales como una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente. Básicamente, como experiencias que informan al estudiante de acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios en los cuales no se limite a observar realidades como hechos aislados, sino a indagar la mejor forma de relacionarse con ellos, observándolos y reflexionando por cuanto forman parte de su identidad como futuro docente. Así mismo, es preciso, dentro de esa visión, aceptar que en las Prácticas Profesionales confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y características propias del contexto socio-cultural.

Más allá de una mera dotación de herramientas para enseñar, es deseable que las Prácticas abran un abanico de

posibilidades para que el estudiante analice su actuación desde una perspectiva crítica, revise el contexto que lo condiciona, limita y en cierto modo lo hace reproducir situaciones. En todo caso, lo primordial es brindarle la posibilidad de discutir, contrastar e intervenir el contexto escolar con sus implicaciones, asumirlo como problema y objeto de análisis e investigación. Visto de esa manera, las Prácticas llevan a la implementación de acciones vinculadas con la estructuración de la profesionalidad docente, apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículo universitario (Sayago, 2003).

El aporte de una universidad emprendedora

El trabajo con escuelas básicas sugiere a la universidad una organización más consecuente con las funciones y compromisos actuales, particularmente ir hacia una universidad emprendedora e innovadora (García Guadilla, 2001). Esta modalidad es viable para enfrentar el reto que tienen estas instituciones en la reconciliación del creciente compromiso intelectual con el entorno, contando para ello con un adecuado nivel organizativo y de gestión.

Iniciar esa reconciliación pasa por redimensionar el valor de la participación en el intento de contribuir a minimizar las necesidades sociales. Debe tenerse presente que nunca antes como ahora la universidad tendrá que demostrar su contribución para ayudar a transformar la escuela, plantearse vínculos y relaciones basadas en una nueva lógica y racionalidad práctica que intente unir lo que la mirada positivista ha mantenido separado: medios con fines, hechos con valores, teoría con práctica.

La necesidad de establecer las bases para un modelo de colaboración en la relación universidad/escuelas

La profundización en una nueva orientación o modelo de colaboración se impone bajo las premisas señaladas. Una de las opciones para recomponer el mundo de las Prácticas y en consecuencia insertar activamente la universidad en los escenarios escolares es el paradigma del Desarrollo Profesional. (Ferreres e Imbernón, 1998). Esta propuesta se entiende como un mecanismo global que contribuye a conformar una cultura de participación de docentes, estudiantes en formación y la universidad misma.

Para estos autores el Desarrollo Profesional es una dinámica compleja y se dirige básicamente a implicarse colaborativamente en un proceso de formación de profesores. Esta perspectiva es viable siempre que emerja de la propia escuela, en la cual se privilegie el desarrollo personal bajo un clima organizativo que respete la igualdad de sus participantes y sirva de apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos. El Desarrollo Profesional, según los autores, se manifiesta de tres maneras: El Desarrollo Organizativo, el Desarrollo basado en el Centro y el Desarrollo Cooperativo.

Al *Desarrollo Organizativo*, se le considera un esfuerzo dirigido al cambio que debe involucrar a toda la organización, requiere asumir y compartir responsablemente ciertos compromisos con las diferentes formas de entender el centro y el trabajo que en él se realiza. Ello implica plantear un proceso de construcción y reconstrucción de la cultura escolar que mantiene viva toda institución. Apunta directamente a las estructuras organizativas, es decir, el cómo se ordena el sistema relacional intra-escuela para resolver problemas de la comunidad en forma global. Se apoya en la Teoría Críti-

ca de la Educación para que la resolución de problemas se haga en forma racional, admite puntos de vista diversos y por tanto, potencialmente, variedad de soluciones. En la estructura organizativa se entremezcla lo pedagógico. Su mayor nivel de concreción se realiza por medio de los grupos de profesores, que requieren de un alto grado de motivación y el estímulo de un líder.

Con el *Desarrollo basado en el Centro*, se interpreta la escuela como una institución social en una visión de conjunto. Abarca aspectos organizativos, curriculares y profesionales. Se aborda a través de proyectos de formación en centros que requieren la formación de los docentes en un clima escolar que favorezca la comunicación y el diálogo. Esta modalidad necesita de la creación y fortalecimiento de equipos docentes animados por la figura del director y estimulados para los debates abiertos. Subyace en ella la noción de cambio desde una óptica política y ética de la organización que se traduce en un cambio cultural de la escuela.

Con el *Desarrollo Profesional Cooperativo*, se coloca el énfasis en el centro como espacio en el cual el conjunto de profesionales modifica y mejora su propia práctica. Para lograrlo se debe promover un proceso de investigación como método que permite reflexionar y desarrollar la cooperación entre pequeños grupos de profesores convertidos en agentes dinamizadores del trabajo colaborativo. Así mismo, demanda la conformación de departamentos o seminarios como factores motivadores y activadores de grupos de trabajo internos y externos cuyo propósito sea el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la enseñanza.

Esta alternativa puede someter a prueba las nuevas realidades en las cuales deben empezar a moverse las Prácticas Profesionales, con sentidos distintos, unas veces para problematizarlas y otras, para poner en estrecho nexo el discurso al cual aluden y se vinculen con las

prácticas sociales. Así, el concepto de Práctica también alcanza otras dimensiones para ir conformando una estrecha conexión con lo escolar. El resultado es un aprovechamiento intensivo para situar a los estudiantes respecto al estado actual de las Prácticas Profesionales, facilitarles la captación de su verdadero significado, ayudarles a comprender los mecanismos que operan en la constitución de ese saber práctico, darles la posibilidad de realizar un ejercicio auténtico del quehacer productivo e innovador en todos los escenarios posibles. En tal sentido, como lo explica Cayetano de Lella (1999) se impone una fuerte interacción entre Práctica Profesional, Instituciones escolares y contexto universitario.

En síntesis, revisar las relaciones entre la universidad y las escuelas básicas requiere el establecimiento de un modelo de colaboración que conserve la dimensión pedagógica y contribuya a cancelar las relaciones esporádicas y de interés personal prevalecientes hasta el momento. En ese sentido, la idea es ir hacia la consolidación de un modelo de resonancia colaboradora apoyado en Redes de Escuelas de Desarrollo Profesional; un modelo que fortalezca los vínculos y las relaciones basadas en el intercambio de saberes, proyectos curriculares, pedagógicos, organizacionales y comunitarios.

En fin, relaciones, que deben partir por preguntarse cuál es el interés pedagógico prevaleciente y cómo ese interés se traduce en acciones en función de establecer vínculos entre el currículo escolar y el universitario. Preguntas clave en tiempos como el presente que exigen a la universidad compartir su imaginario, ser más reflexiva en el hacer de la cultura escolar, menos utilitarista de ese proceso y más formadora que informadora del acontecer en las escuelas.

(Trabajo basado en una investigación financiada por CDCHT-ULA, Código NUTA-H-141-01-04-C).

Referencias

AA.VV. (2001) *ULA papeles para el cambio*. Universidad de Los Andes: Mérida. Venezuela.

Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las Prácticas de magisterio en Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. *Desarrollo Profesional del docente: Política, investigación y práctica.* (pp. 533-552). Madrid: Akal.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente* (Programa de computación en línea) Disponible: http://www.oei.es/cayetano.htm (Consulta: 2004, Julio 05).

De Vicente R., P. S. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao. Mensajero.

Escudero, M. (1998) *Planificación sistemática y autogestión educativa*. *Modelos didácticos*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

Ferreres V. e Imbernón F. (1998). *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona, España. (Material policopiado) Doctorado en Sistema e Innovaciones educativas. Universidad de los Andes. San Cristóbal. Venezuela.

García Guadilla, C. (2001). *Algunas ideas sobre la transformación universitaria.* Boletín AsoVAC Capítulo Caracas. (40) 6-8.

González Soto, A. P. (2001). Perspectivas de la universidad en el contexto de la calidad y la globalización en *ULA Papeles para el cambio.* Mérida: Universidad de Los Andes.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Marcelo G., C. (1997). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado en A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y Mª V. Sotomayor Sáez, (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. (pp. 241-249) Madrid: Narcea.

Marcelo G. C. y Estebaranz G. A. (1998). Modelos de Colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación del Profesorado. *Revista de Educación.* 317: 97-120.

Mora, C. (2003). *Programa de asignatura Extensión Universitaria*. Universidad de Los Andes. San Cristóbal. Estado Táchira, Venezuela.

Montero, M., L. (2000). *Proyecto docente y de investigación. Tomo I.* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad Santiago de Compostela.

Rosales, P. (2001). Mitos y retos de las Escuelas de Educación para el nuevo milenio. Reflexiones sobre los cambios que amerita la educación para enfrentar los retos del futuro en Londoño, P. y Moret, E. (Comps.) *Memorias del III Encuentro de Escuelas de Educación*. (pp. 9-19) Universidad de Los Andes: Mérida. Venezuela.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Sayago, Z. (2003). *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso).* Tesis de grado de Doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili. Tarragona. España.

Universidad de Los Andes (1991). *Diseño Curricular Carrera Educación Básica Integral*. San Cristóbal. Estado Táchira.

Universidad de Los Andes (1998). *Convenios interinstitucionales*. Mérida, Venezuela.

Zabalza, M. A. (1998). El Practicum en la formación de docentes en Rodríguez Marcos, A. Sanz Lobo, E., y Sotomayor Sáez, Mª V. (Coords) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

Sobre las autoras y autores

Rosa Amaro de Chacín

Profesora Titular de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Lic. en Educación, M. Sc. en Educación Superior (Universidad Simón Bolívar), M. Sc. en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca, España) y Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED-, España). Especialización en Formación Virtual y Educación a Distancia (UNED, España). Docente de pregrado y postgrado. Ponente en eventos nacionales e internacionales y autora de artículos en libros y revistas en la línea de investigación sobre Formación Docente. Actualmente Directora del Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV.

Javier García Calvo

Posee una Maestría en Inglés como Lengua Extranjera (1995, Universidad Central de Venezuela) y un Doctorado en Educación, mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia (2003, Nova Southeastern University –NSU-, EE.UU.). En 2003 fue cofundador del Centro de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Escuela de Educación (CETICEE), en la Universidad Central de Venezuela, el cual coordinó hasta 2006. Desde 2004 es tutor de estudiantes de Doctorado en la NSU y desde hace dos años cola-

bora como profesor adjunto en la misma universidad, a cargo de la asignatura Fundamentos de la Tecnología Instruccional. Ha participado en numerosos eventos científicos a nivel mundial y ha publicado extensamente en las áreas de lingüística aplicada y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sus áreas de interés recientes incluyen la aplicación de las TIC a la educación de adultos, en particular el uso de las tecnologías en ambientes híbridos y el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje. Se desempeña actualmente como Co-Director de Estudios en la empresa American Language Academy, Madrid.

Doris Córdova Candelet

Licenciada en Educación de la Universidad Central de Venezuela, Especialista en Psicología Cognitiva por la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora Agregada de la Escuela de Educación de la UCV. Miembro del Comité Académico de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Coordinadora General de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la UCV. Jefe de la Cátedra de Formación de Recursos Humanos en la misma universidad. Miembro del Sistema de Promoción del Investigador de Venezuela, en la categoría de Candidata. Coordinadora de la línea de investigación "Pensamiento Pedagógico", inscrita en el Centro de Investigaciones Educativas (CIES) de la Escuela de Educación, UCV.

Aurora Lacueva

Profesora Titular de la Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Trabaja en el área de Enseñanza de las Ciencias Naturales y en Pedagogía General. Es graduada del Instituto Pedagógico de Caracas, y cursó maestrías en Enseñanza de las Ciencias Naturales y en Educación para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Stanford, EEUU. Recibió un doctorado en Didáctica

de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Barcelona, España.

Es autora de más de sesenta artículos en revistas especializadas de Venezuela y otros países. Entre sus libros y monografías para educadores e investigadores se encuentran *Por una Didáctica a Favor del Niño*, *Ciencia y Tecnología en la Escuela, Más de 400 Ideas para Actividades y Proyectos Estudiantiles de Investigación* y *Proyectos Estudiantiles en la Escuela y el Liceo*. Ha publicado también varios libros científicos para niños y jóvenes, entre ellos: *La Aventura del Petróleo, La Tierra en Movimiento, Las plantas en la trama de la vida* y *El viaje de los alimentos*.

Nacarid Rodríguez Trujillo

Profesora Titular en el Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Dirige la línea de investigación "Curriculum, gestión escolar y formación de docentes". Ha publicado cinco libros y unos cincuenta artículos sobre curriculum, educación básica, educación y trabajo, formación de docentes, gestión y dirección escolar. Por sus trabajos ha recibido el Premio a la Investigación en el área de Humanidades, 1989; el Premio a la Trayectoria del Investigador, 1996; el Premio Bienal al Libro de Texto Universitario, 1997; la Orden José María Vargas, mención corbata, y es investigadora nivel III del Sistema de Promoción del Investigador de Venezuela.

Zoraida B. Sayago

Profesora de la Universidad de Los Andes (ULA), Táchira, Núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", en la categoría de Asociado. Ha realizado estudios de Licenciatura en Educación, Postgrado en Educación Básica, y Doctorado en Pedagogía. Está adscrita al Departamento de Pedagogía., Área de Prácticas Docentes. Se ha desempeñado como Jefa del Área de Prácticas, Coordinadora de semestre de la Carrera Educación Básica Integral, Delegada a la Comisión Curricular de la ULA, Profesora de Postgrado y Tutora de Tesis de Doctorado. Actualmente, pertenece al Grupo de Investiga-

ción Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE), es miembro del Comité Editorial de la Revista *Acción Pedagógica* y Subdelegada a la Subcomisión de Educación del CDCHT de la Universidad de Los Andes, Mérida. Ha publicado diversos artículos en revistas académicas. Es investigadora activa, merecedora de los Premios CONADES–98, PEI–2003, PEI-2005, PEI-2007. Investigadora nivel Candidato del Sistema de Promoción del Investigador de Venezuela (2007- 2009).

Magaldy Téllez

Licenciada en Educación de la Universidad Central de Venezuela, Doctora en Ciencias Sociales, de la misma universidad. Se desempeñó como Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en las Cátedras de Pedagogía y de Filosofía y Educación; como Directora y profesora del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela y del Doctorado en Ciencias Sociales, en la misma universidad. Es investigadora del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Ha publicado diversos ensayos en revistas nacionales e internacionales. Entre sus libros como co-editora se encuentran: *Repensando la educación en nuestros tiempos* (2000), *Pliegues de la democracia* (2004); *Educación y ciudadanía: Nada por sobreentendido* (2004); *Conmover la educación*. *Ensayos para una Pedagogía de la alteridad* (2008). Sus últimos trabajos han tenido como campos de problematización las cuestiones de la comunidad, la ciudadanía y la alteridad en los ámbitos de la educación y la política.